

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**  
**2020-YL-031**

**ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN**  
**ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM**  
**ÖRGÜTLERİNDE BENCİLLİK DÜZEYİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Naciye ÇALIŞICI ÇELİK**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Doç. Dr. Bilgen KIRAL**

**AYDIN- 2020**



**T.C.**

**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE  
AYDIN**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Naciye ÇALIŞICI ÇELİK tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Eğitim Örgütlerinde Bencillik Düzeyi” başlıklı tez, 30/04/2020 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<b>Ünvanı, Adı Soyadı</b>	<b>Kurumu</b>	<b>İmzası</b>
Danışman: Doç. Dr. Bilgen KIRAL	Aydın Adnan Menderes Üni.	
Üye: Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN	Muğla Sıtkı Koçman Üni.	
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ	Aydın Adnan Menderes Üni.	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih ve ..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI  
Enstitü Müdürü



**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu yüksek lisans tezinde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

30/04/2020

Naciye ÇALIŞICI ÇELİK



## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BENCİLLİK DÜZEYİ

Naciye ÇALIŞICI ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilgen KIRAL

2020, XXIV+ 109 sayfa

Eğitim ve öğretimde etkililiğe ve verimliliğe ulaşabilmek için eğitim kurumlarının niteliğinin artırılması, gelişiminin sürdürülmesi ve etik davranışların paydaşlar nazarında değer bulması çok önemli bir süreçtir. Bu çalışmada, eğitim kurumlarının en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim ortamlarında gözlemledikleri ya da deneyimledikleri bencillik düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef evrenini, Aydın ili Efeler İlçesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan toplam 3108 sınıf ve branş öğretmeni ile toplam 240 okul yöneticisi; örneklemini ise oranlı örneklem yöntemi ile seçilen 356 öğretmen ve basit tesadüfi örneklem ile seçilen 139 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan eğitimde bencillik ölçeği, SPSS 22.0 yazılımı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin eğitimde bencillik ile ilgili algılarının, en yüksek puan ortalaması, yararcılık boyutunda çıkmıştır. Bunu zarar verme boyutu izlerken; en düşük puan ortalaması ise paylaşım boyutundadır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin eğitimde bencillik ile ilgili algıları, paylaşım ve zarar verme boyutunda erkek öğretmenlere göre anlamlı bir fark oluştururken; okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde bencillik ile ilgili algılarında, medeni durum değişkenine göre ve okuldaki görev değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu değişkenine göre, ölçeğin tüm boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre, daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalıştığı okul kademesine göre, ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlere göre paylaşım ve yararcılık boyutunda, ilköğretim kademesindeki okul yöneticilerinin ise lise

kademesindeki okul yöneticilerine göre paylaşım boyutundaki algılarının puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur.

21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının paylaşım boyutunda 10 yıl ve altı kıdeme sahip, yararcılık boyutunda ise 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından, anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilirken; okul yöneticilerinin eğitimde bencilliğe ilişkin algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algıları; aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, 21 yıl ve üstü süredir aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin paylaşım boyutunda 10 yıl ve altı çalışanlara göre; yararcılık boyutunda 11-20 yıl çalışanlara göre; zarar verme boyutunda ise 10 yıl ve altında aynı okulda çalışanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin algılarının meslek dersleri branşına sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilirken; okul yöneticilerinin branşları, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilememektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, kıdemleri ve eğitim durumları; okul yöneticilerinin ise aynı okulda çalışma süreleri; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ise okul kademeleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemektedir. Bu sonuçlara göre anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlere göre katılımcıların farklı düşünme nedenlerinin araştırılması, öğretmenlerin istihdam sürecinde mesleki etik davranış düzeylerini belirlemeye yönelik mülakatlara ve psikoteknik testlere dâhil edilmeleri gibi öneriler sunulmuştur.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Bencillik, Eğitimde Bencillik, Örgüte Zararlı Davranışlar, Okul Yöneticisi, Öğretmen.



## **ABSTRACT**

### **TEACHERS SELFISHNESS LEVEL IN EDUCATIONAL ORGANIZATION ACCORDING TO THE PERCEPTION OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS**

Naciye ÇALIŞICI ÇELİK

Master Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilgen KIRAL

2020, XXIV + 109 Pages

In order to achieve effectiveness and efficiency in education and training, it is a very important process to increase the quality of educational institutions, to maintain their development and to find value in the eyes of stakeholders in ethical behavior. In this study, it is aimed to determine the level of selfishness that teachers and school administrators, one of the most important stakeholders of educational institutions, observe or experience in educational environments. The research was carried out with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. The target universe of the research is 3108 class and branch teachers and 240 school administrators who work in official primary, secondary and high school levels in the 2019-2020 academic year in Aydın province Efeler District; the sample consists of 356 teachers selected with proportional sample and 139 school administrators selected with simple random sample. The selfishness scale in education, which is used as a data collection tool, was analyzed with SPSS 22.0 software.

As a result of the research; according to the perceptions of both teachers and school administrators about selfishness in education, the highest average score was found in utilitarianism. According to the average of points, the harming size ranks second and the share size has the lowest average score. According to the gender factor, the perceptions of female teachers about selfishness in education made a significant difference in terms of sharing and harming compared to male teachers, but there was no statistically significant difference in the views of school administrators according to their gender. There was no statistically significant difference in the perceptions of both teachers and school administrators about selfishness in education according to marital status and school duty factor. According to the educational status factor, it was determined that the average score of master graduate teachers in all dimensions of the scale was higher than the graduate

teachers. According to the school level, it was observed that the teachers working at the primary school level had a higher average score in terms of sharing and utilitarianism than the teachers working in the secondary and high school levels. On the other hand, the average score in the sharing dimension of school administrators at primary school level was found higher than the school administrators at high school level.

It has been determined that the average score in the sharing dimension of teachers with professional seniority of 21 years and more is higher than the teachers with seniority of 10 years or less. In terms of utilitarianism, it was determined that the teachers who have 21 or more professional seniority have higher average scores than the teachers with 11-20 years of seniority. There was no statistically significant difference in the views of school administrators about selfishness in education according to the professional seniority factor. Teachers' views on selfishness in education; while there is no significant difference in terms of working time in the same school, it was found out that school administrators, who have been working in the same school for 21 years and more, differ from the ones working in the same school for 10 years and less in terms of sharing, the ones working for 11-20 years in terms of utilitarianism and the ones working for 10 years and less in terms of harming. According to branch factor, while it was found out that the views of the classroom teachers had a higher average score than the views of the vocational teachers; the branches of school administrators do not affect their views about selfishness in education.

As a result, teachers' genders, branches and seniority, educational status; school administrators' working time in the same school, and teachers' and school administrators' school levels affect their views on selfishness in education. According to these results, researchers were suggested to conduct studies that reveal the reasons for the meaningful differences in participants' thoughts, and to conduct various interviews and psychotechnical tests in order to determine the levels of ethical behavior before starting candidate teachers.

**KEY WORDS:** Selfishness, Selfishness in Education, Harmful Behaviors of The Organization, School Administrator, Teacher.

## ÖNSÖZ

Eğitim örgütleri, insan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütlerdir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin işlerini yaparken, birbirlerine karşı paylaşımcı olmaları ve işbirliğine dayalı davranışlar sergilemeleri gereklidir. Örgütsel yaşamda bireyler, bireysel veya kuruma bağlı durumsal nedenler sonucunda, örgüte zarar veren davranışlarda bulunma eğilimi gösterebilmektedir. Örgüte zarar veren söz konusu etik dışı davranışlar, örgütlere görünen maliyetler kadar görünmeyen maliyetler de yüklemektedir. Bu etik dışı davranışlardan birisi de bencilliktir. Eğitim kurumlarının, verimlilik ve etkililik temelli örgütler olmaları göz önünde bulundurulduğunda, bu tür zararlı davranışları doğuracak koşulların yakından izlenilmesi ve değerlendirilmesi beklenilmektedir. Bu sorumluluk sadece örgütsel performans açısından değil, aynı zamanda eğitim örgütlerinin insani ve etik uygulamaları içerecek bir kültürel yapıya dönüştürülmesi ve olumlu okul iklimi için de gereklidir.

Tez konumu belirlediğimiz günden bugüne, çevremde, çalıştığım örgütte karşılaştığım ve kendi yaptığım davranışların bencillik olup olmadığını sorguladım. Bencilliği bir erdem olarak kabul eden kitapları okuduğumda, kitaplarla kavga ettiğimi, kötüleyen kitapları okuduğumda ise kitaplarla dost olduğumu gördüm. Bencillik, insanın kendi kişisel çıkarını gözetmesi değil, başkalarını mağdur etmesine rağmen kişisel çıkar arayışı içinde olmasıdır. Bence buradaki anahtar kelime başkalarını mağdur etmektir. İnsan sergilediği davranışlarla, kendi hakkını korumakla birlikte başkalarını mağdur edip etmediğini düşünerek hareket ettiğinde her şey daha düzenli işlemektedir. Ben tezimden, bu düsturu çekip alarak, hayat felsefelerime bir yenisini daha eklemiş oldum. Bu bağlamda tezimin bana çok şey katmış olduğunu söyleyebilirim.

Araştırmamın her aşamasında, karşılaştığım her sıkıntıda bana bilimsel bir titizlikle rehber olan, gece-gündüz saat kavramı gözetmeden ihtiyacım olan her anda ulaşabildiğim, her konuda destek olan, ilgi ve özveri ile yaklaşan, her zaman “bir danışmandan daha fazlası” diye bahsettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Sayın Bilgen KIRAL’a teşekkürü bir borç bilirim. Eğitim sürecinde bilgi birikimlerinden ve deneyimlerinden faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA’ya, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM’e, Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA’ya, Doç. Dr. Erkan KIRAL’a, Doç. Dr. Bertan AKYOL’a ve Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ULUTAŞ’a; tezimi okuyan ve önerilerini benimle paylaşan jüri

üyelerine, araştırmama katkı sağlayan öğretmenlere ve okul müdürlerine, teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitim süresince çalışma şartlarını benim için kolaylaştıran, sıkıştığım her anda bana destek olan mesai arkadaşlarıma, ders aşamasında gerekli izinleri vererek, eğitime destek olan enstitü sekreterime içtenlikle teşekkür ederim.

Ve çok kıymetli ailem... Yüksek lisans eğitimim ve araştırmam boyunca bana her türlü konuda destek olan, yardımlarını esirgemeyen ve her an yanımda olan biricik eşim Dr. Berkay ÇELİK'e sevgiyle teşekkürlerimi sunar; eğitim serüvenimde, desteklerini ve yanımda olduklarını her daim hissettiğim anne ve babama, her an yardımına koşan teyzeme, yoğun çalışma şartları yüzünden birlikteliğimden yoksun kalan canım oğlum Emir Bera ÇELİK ile bal yüzlü kızım Asel ÇELİK'e sonsuz sevgi ve bağlılığımı iletirim. İyi ki varsınız...

Naciye ÇALIşICI ÇELİK

Aydın, 2020

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÖNSÖZ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ .....	xix
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xxi
SİMGELER DİZİNİ .....	xxiii
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>7</b>
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Bencillik Kavramı .....	7
1.2. Bencillik İle İlişkili Kavramlar .....	8
1.2.1. Benlik ve Benlik Türleri ve Bencillik .....	8
1.2.2. Benmerkezcilik ve Bencillik .....	9
1.2.3. Bireysellik, Bireycilik ve Bencillik .....	9
1.2.4. Özgecilik ve Bencillik .....	10
1.3. Bencilliğin Tarihi Gelişimi .....	10
1.4. Bencilliğin Felsefi Yaklaşımları .....	12
1.4.1. Adam Smith ve Bencillik .....	13
1.4.2. Friedrich Nietzsche ve Bencillik .....	14
1.4.3. Richard Dawkins ve Bencillik.....	14
1.4.4. Ayn Rand ve Bencillik .....	15
1.5. Bencilliğin Psikolojik Yaklaşımları .....	16
1.5.1. Psikoanalitik Kuram ve Bencillik .....	16

1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bencillik .....	16
1.5.3. Bilişsel Gelişim ve Bencillik.....	17
1.5.4. Ahlak Gelişimi ve Bencillik.....	18
1.5.4.1. Gelenek Öncesi Düzey .....	19
1.5.4.2. Geleneksel Düzey .....	19
1.5.4.3. Gelenek Sonrası Düzey .....	20
1.6. Bencillik Çeşitleri.....	20
1.6.1. Kişisel Bencillik .....	20
1.6.2. Toplumsal Bencillik .....	21
1.6.3. Nitelik Bakımından Bencillik Çeşitleri.....	22
1.7. Bencilliğin Sebepleri.....	22
1.7.1. Kendini Beğenme .....	23
1.7.2. Kendine Aşırı Güven Duyma.....	23
1.7.3. Çekememezlik.....	24
1.7.4. Hırs.....	24
1.7.5. İnsanın Doğası.....	25
1.8. Bencilliğin Sonuçları.....	26
1.8.1. Bireysel ve Toplumsal Bozulma .....	26
1.8.2. Duyarsızlaşma ve Etrafına Zarar Verme.....	27
1.9. Duygusal Olaylar Teorisi ve Örgütsel Bencillik .....	28
1.10. Yönetim Kuramları ve Eğitimde Bencillik .....	28
1.10.1. Klasik Yönetim Kuramı ve Bencillik.....	29
1.10.2. Neoklasik Yönetim Kuramı ve Bencillik.....	30
1.10.3. Çağdaş Yönetim Kuramları ve Bencillik.....	32
1.11. Eğitim Örgütlerinde Bencillik.....	36
1.11.1. Öğretmenlerde Etik ve Bencillik.....	37
1.11.2. Eğitim Yönetiminde Etik ve Bencillik.....	39

1.12. Bencilliğin Boyutları .....	42
1.12.1. Bencilliğin Paylaşım Boyutu .....	42
1.12.2. Bencilliğin Yararcılık Boyutu.....	44
1.12.3. Bencilliğin Zarar Verme Boyutu .....	44
1.13. Bencillik İle İlgili Yapılan Çalışmalar.....	45
1.13.1. Yurt İçi Çalışmalar .....	45
1.13.2. Yurt Dışı Çalışmalar .....	47
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>49</b>
<b>2. YÖNTEM</b> .....	<b>49</b>
2.1. Araştırmanın Modeli .....	49
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	49
2.3. Veri Toplama Aracı .....	52
2.3.1. Eğitimde Bencillik Ölçeği .....	53
2.4. Verilerin Toplanması .....	55
2.5. Verilerin Analizi .....	56
<b>3. BÖLÜM</b> .....	<b>62</b>
<b>3.BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>62</b>
3.1. Paylaşım Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular .....	62
3.2. Yararcılık Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular.....	64
3.3. Zarar Verme Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular.....	65
3.4.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Ölçek Geneline ve Boyutlarına göre Betimsel İstatistiği.....	66
3.5.Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	67
3.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	67
3.5.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	68
3.5.3. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular .....	69
3.5.4. Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular .....	70

3.5.5. Okuldaki Görev Değişkenine İlişkin Bulgular .....	72
3.5.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular .....	72
3.5.7. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular .....	74
3.5.8. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	75
<b>4. BÖLÜM</b> .....	<b>77</b>
4. TARTIŞMA VE SONUÇ .....	77
4.1. Öneriler .....	85
4.1.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	85
4.1.2. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	86
<b>5. KAYNAKLAR</b> .....	<b>88</b>
<b>6. EKLER</b> .....	<b>105</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>109</b>



## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 2.1.Aydın İli Efeler İlçesi Okul Kademesine Göre Öğretmen Sayısı .....	49
Tablo 2.2.Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri .....	51
Tablo 2.3.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi .....	53
Tablo 2.4.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizi	57
Tablo 2.5.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Normallik Analizi .....	58
Tablo 2.6.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizi.....	58
Tablo 2.7.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Okul Kademesi Açısından Normallik Analizi .....	59
Tablo 2.8.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Okuldaki Görev Değişkeni Açısından Normallik Analizi .....	59
Tablo 2.9.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Normallik Analizi.....	60
Tablo 2.10.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Aynı Okulda Çalışılan Süre Değişkeni Açısından Normallik Analizi .....	60
Tablo 2.11.Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Branş Değişkeni Açısından Normallik Analizi..	61
Tablo 3.1.Paylaşım Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	62
Tablo 3.2.Yararcılık Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	64
Tablo 3.3.Zarar Verme Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	65
Tablo 3.4.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistiği .....	66
Tablo 3.5.Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	67
Tablo 3.6.Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları .....	68
Tablo 3.7.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Medeni Durumuna göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları .....	68
Tablo 3.8.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları .....	69

Tablo 3.9.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.10.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okuldaki Görevine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis testi Sonuçları .....	72
Tablo 3.11.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	72
Tablo 3.12.Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	73
Tablo 3.13.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	74
Tablo 3.14.Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Branşına Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları .....	75

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Eğitimde Bencillik Ölçeği .....	105
Ek 2. Araştırma İzin Yazıları .....	106
Ek 3. Orijinallik Raporu .....	108



## ŒEKİLLER DİZİNİ

Sekil 1. Eğitimde Bencillik Ölçeği Üç Faktörlü Model .....	54
--	----



## **SİMGELER DİZİNİ**

$\bar{X}$ : Aritmetik ortalama

f: Frekans

n: Örneklem büyüklüğü

p: Anlamlılık derecesi

Sd: Serbestlik derecesi

ss: Standart sapma

% : Yüzde





## GİRİŞ

21.yüzyılda, teknolojinin insan yaşamına hızla tesir etmesiyle birlikte her anlamda bir değişim içerisine girilmiştir. Çağdaş ve istenilen refah düzeyine sahip gelişmiş bir ülke olma, vatandaşlık bilinci yüksek bireyler yetiştirme, sahip olunan insan kaynağını nitelikli hale getirme ve esnek işgücüne dönüştürebilme amacıyla çalışan en önemli kurumlardan biri olan eğitim kurumları da bu gelişmelerden etkilenerek, anlam ve önemini değiştirmeye başlamışlardır. Kişilerin, toplumların ve hatta dünyanın değiştii 21. yüzyılda, öğrencilerin öğrenme yöntemleri, okuldan beklentileri geçmiştekilerden farklı hale gelmiştir (Saavedra ve Opfer, 2012). Okulların yetiştirdiği öğrencilerin; gelişen, değişen ve küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmesi, aynı zamanda ekonomik, sosyal ve kültürel olarak varlığını sürdürebilmesi de eğitim örgütlerinin etkililiğine bağlıdır (Tabancalı ve Korumaz, 2014).

Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmak için gerçekleştirdikleri faaliyetlerinde, örgütsel yapı kadar insani ilişkiler de önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, okul örgütünün en stratejik öğelerindendir (Bursalıoğlu, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerle sürekli etkileşim halinde bulunarak, onların kişilikleri üzerinde de önemli bir etkiye sahip oldukları bir gerçektir. Okulların, kendi amaçlarına ulaşmaya çalışırken bünyesinde yer alan okul paydaşlarının da amaçları, ilgileri, ihtiyaçları, duyguları ve davranışları doğrultusunda hareket etmek için uğraştıkları söylenebilir.

Eğitim örgütlerinin hammaddesinin insan olması, ülkenin geleceği olan yeni nesilleri yetiştirmesi, toplum için bu örgütlerin önemini artırmaktadır. Toplumun bakış açısıyla, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin etik davranışlar sergilemelerinin, diğer örgütlerde çalışanlara göre daha ayrı bir yeri vardır. Öğretmenlik mesleğinin, bir toplumu etkileyebilecek konumda olması, toplumların öğretmenlerden etik davranış sergileme beklentilerini yükseltmektedir (Pelit ve Güçer, 2006). Eğitim örgütlerinin başarıyı yakalayabilmesi için sadece yapısal, fiziksel ve ekonomik olarak olgunlaşmaları yeterli değildir. Örgütte çalışanların, yaptıkları işi benimsemeleri ve çalışma arkadaşlarına karşı göstermiş olduğu tutum ve davranışların olumlu yönde olması da gereklidir (Yüksel, 2005).

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin mesleklerini yaparken uyması gereken davranışları belirten etik ilkeler mevcuttur (Aydın, 2006). Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sergileyeceği etik davranışlar, toplumların sahip olduğu sosyo-ekonomik özelliklere göre farklılık gösterse de bu etik

davranışların, toplum kültürüne yansımaları ve devamlı hale gelmesi, öğretmenler tarafından benimsenmiş olmasına bağlıdır. Mesleki etik ilke ve davranışları benimsemek, öğretmenin eğitimdeki rolü ve verimliliği açısından önemlidir. Bir öğretmen; profesyonel, sorumluluk sahibi, eşit ve adaletli, öğrencilerin güvenliği için gerekli ortamı oluşturan, yolsuzluk yapmayan, dürüst, güvenilir, tarafsız, mesleğine bağlı, kendini geliştiren, kaynakları etkili kullanan ve saygılı bir insan olduğunda, mesleki etik ilkeleri ruhunda yaşatan bir birey olmuş olur (Aydın, 2006). Öğretmenlerin, diğer meslektaşları ile ilişkilerinde, olumlu davranışlar sergilemesi de beklenmektedir. Öğretmenlerin çalışma arkadaşları ile ilişkilerinde ve iletişimde yaşayacağı başarısızlıklar onların kişisel ve mesleki yaşamında birçok istenmeyen durumların ortaya çıkmasına neden olabilir. Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan, örgüte zarar veren davranışlardan biri de bencilliktir (Gül, 2006; Büte, 2011; Arslan Hendekci ve Özen, 2018).

Örgüte zarar veren davranışlar ortaya çıkarken, kimi zaman sadece kurumun esenliğini koruması amacıyla, kurumun veya toplumun normları çiğnenebilirken, kimi zaman ise sadece kişisel çıkarlar nedeniyle olumsuz davranışlar sergilenebilmektedir. Örgütlerde zararlı davranışların ortaya çıkmasında Kendi (self) Tipi, Organizasyon (organization) Tipi ve Yıkıcı (destructive) Tipi olmak üzere üç tip zararlı davranış söz konusu olmaktadır (Vardi ve Wiener, 1996; Edwards ve Greenberg, 2010; Pierce ve Aguinis, 2015). *Self tipi zararlı davranış*; çalışanın kendisine yarar sağlamayı amaçlayarak, kurumuna zarar verme davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bu tür zararlı davranışlar, genellikle örgütün kendisine veya örgüt üyelerine zarar vermektedir. Bu durumda kendine yarar sağlamayı amaçlayan örgüt çalışanları, yaptıkları işe, örgütün varlıklarına ve kaynaklarına ya da diğer çalışanlara zarar verebilirler (Vardi ve Wiener, 1996; Vardi ve Weitz, 2004).

*Organization tipi zararlı davranışlarda*; örgüt üyeleri, kurum yararına çalıştıklarını düşünürken, gerçekte örgüt değerlerini ve kurallarını ihlal edebilmektedirler (Kolthoff, 2012). Organization tipi zararlı davranışın, yöneticiler arasında yaygın bir davranış olduğu bilinmekle birlikte, en sık rastlanılan örneği, çalışanlardan bilgi saklamak, sahip olduğu bilgiyi paylaşmamak vb. şekillerde ortaya çıktığı belirlenmiştir (De Vries, 2007). *Destructive tipi zararlı davranış* ise örgütü zarara uğratmak amaçlı gerçekleştirilen yıkıcı davranış olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu davranışlar, hem örgüt içi hem de örgüt dışındaki çevreleri etkileyebilmektedir. Destructive tipi zararlı davranışta, eylemin altında

yatan kasıt, kurumdaki personelin küçük veya dikkate değer, hemen göze çarpmayan ya da görünür şekilde zararlar vermesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Vardi ve Wiener, 1996). Bu tür kasti zararlı davranışlar, örgüt üyelerinin kişisel menfaatlerine ulaşmaları amacıyla gerçekleştirilebilmektedir. Tüm bunlardan hareketle, eğitim kurumlarında ortaya çıkan örgüte zarar veren bencillik davranışlarının; sahip olunan kaynakları paylaşmama, kişinin kendi yararını önde tutma, diğer çalışanlara ve örgüte zarar verme boyutları olduğu söylenebilir.

Bencillik, bireyin kişisel çıkarlarını, bilinçli davranışlar ile başka bireylerin ya da toplumun zararına olacak biçimde ilerletmeye çalışması (Önal, 2018); başkalarını görmezden gelerek etrafındaki olayları ben merkezli düşünerek yorumlaması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre bencillik; *bireysel*, *bilinçli* ve *iradi* olmalıdır. Bencil özelliğe sahip yönetici veya çalışanlar, sadece kendi ilgi ve ihtiyaçlarının olduğunu varsayarak, paylaşmayı reddetme eğilimi içerisine girmektedirler. Bencil bakış açısına sahip olan kişiler, ortaya çıkan olayları kendi kazanç ve kaybını ne oranda etkileyeceğini düşünerek yorumlamakta, işbirliği ve paylaşmayı reddetmektedirler. Diğer çalışanların ilgi, ihtiyaç ve isteklerini görmezden gelmektedirler. Oysa örgütsel çalışmalar, bu durumun tam tersine, paylaşmayı ve işbirliği içinde çalışmayı gerektirir. Örgütün hedeflerine ulaşmasının en sağlıklı ve etkili yolu, çalışanlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımı yapmaktan geçmektedir (Gül, 2006).

Bencillik, insanın hem kendisine hem de yaşadığı topluma zarar vermekte, insanı kolay ve hazır olana yaklaştırmaktadır. Bencil kişi, arzuladığı her şeye kolay yoldan sahip olmak istemekte, insanın uzun süreli amaçları yerine anlık mutluluğunu düşünmektedir (Kazancıoğlu, 1998; Tarhan, 2006). Bencil olan kişiler, kendinden daha üstün kişilere karşı nefret beslemektedirler (Tarhan, 2006). Gerektiği gibi kontrol edilemeyen bencillik eğilimi, çok tehlikeli olup insanın kendine ve çevresine karşı duyarsızlaşmasına neden olmaktadır. Bencillik, kişiyi toplumsal değerleri yok sayacak bir duruma getirmektedir. Bencil kişi, çevresindeki herkesin hakkını rahatlıkla çiğneyebilmektedir (Kasapoğlu, 2010). Bu bağlamda bencilliğin, insanı sadece kendine hizmet ettiren, kişilerin başkalarını anlama çabasını, yardımlaşma duygusunu öldüren, tekil düşünmeyi esas alan tehlikeli bir durum olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde, kişilerin birbirine karşı duyduğu düşünce ve hislerin, eğitim örgütünün amacı ve faydası yönünde olması gerektiği düşünüldüğünde; eğitim çalışanlarının, örgütün faydası yerine kendi kişisel çıkarlarını ve düşüncelerini tek

doğru olarak kabul etmesi, hatta bunu başkalarını zarara uğratmak pahasına yapması durumunda eğitim örgütlerinin ciddi zararlar görmesi aşikârdır.

Örgüt içerisinde yer alan bireyler ve gruplar sürekli birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim içindedir. Bu kadar farklı özelliklere sahip insanların etkileşim içinde olmaları, farklı örgütsel davranışları ortaya çıkarmaktadır (Kurgun, 2013). Bencillik ve diğer etik dışı davranışlar örgütsel davranışlar içerisinde değerlendirilmektedir. Örgütsel davranışları incelemek için, ortaya çıkan bu davranışları, gerçekleştiği örgüt ortamında ele alarak, örgüt içerisinde ortaya çıkan etkileşimden ne ölçüde etkilendiğini ve bu etkileşim sırasında, çalışanların ne tür davranışlar sergilediğini incelemek gerekmektedir (Özkalp ve Kirel, 2016).

Bencilliğin, eğitim örgütlerini olumsuz etkileyen bir davranış olduğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim örgütlerinde bencillik düzeyinin araştırılmasının eğitim örgütlerine ve örgütsel davranışların yönetiminde, okul yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın tarandığında bencillik; etik, örgütsel davranış ve özgecilik konuları ile ilgili yapılan araştırmalar içinde sınırlı bir alanda bahsi geçen bir kavram olarak kalmıştır. Bencilliğin, örgütsel davranış araştırmaları içinde etik dışı davranışlar içinde olduğu kabul edilmiştir (Çimili Gök, 2010; Arslan Hendekçi ve Özen 2018; Çoloğlu, 2018). Çalışma hayatı içerisinde, gerek öğretmenlerin gerekse diğer çalışanların, kurumun amaç ve menfaatlerini düşünerek hareket etmeleri gerektiği söylenebilir. Okullarda ortaya çıkan bencillik içeren davranışlar, okulun kültürünü ve çalışanların örgütsel bağlılığını da olumsuz etkileyerek, iş performansının düşmesine yol açabilir. Bu durumda örgütün amaçlarına ulaşması zorlaşabilir. Eğitim ortamlarında ortaya çıkan bencilce davranış ve tutumlar, bireylerin, kendilerine zarar vermesiyle birlikte örgütü ve toplumu da yakından etkileyebilmektedir. Bu nedenle örgütlerde ortaya çıkan bencillik davranışlarının kontrol edilmesi ve yönetilmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı aşağıda belirtilmiştir.

**Araştırmanın Amacı:** Bu araştırmada 2019 – 2020 yılı eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin Efeler ilçesinde, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim ortamlarında öğretmenlerde gözlemledikleri, bencillik algısının düzeyini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim örgütlerinde gözlemedikleri bencillığe ilişkin algıları; genel olarak ve ölçek boyutları arasında ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim örgütlerinde gözlemedikleri bencillığe ilişkin algıları arasında;

- a) cinsiyete,
- b) medeni duruma,
- c) eğitim durumuna,
- ç) okul kademesine,
- d) okuldaki göreve,
- e) mesleki kıdeme,
- f) aynı okulda çalışma süresine ve
- g) branşa, göre anlamlı farklılık var mıdır?

**Araştırmanın Önemi:** Bencillik, örgütleri zayıflatabilecek olumsuz bir kavram ve etik dışı bir davranış olarak ele alınmaktadır. Örgütsel davranış alanındaki çalışmalar incelendiğinde, örgüte zararlı davranışların içinde yer alan bencillik ile ilgili, eğitim bilimleri alanında bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Alanyazında bencillikle ilgili; felsefe alanında üç tez (Ersoy, 2014; Kesikoğlu, 2016; Can, 2018), islami bilimler alanında iki tez (Onsekizoğlu, 2004; Özbay, 2018); dil ve edebiyat alanında bir tez (Tanrıkulu, 2008) doküman incelemesi modeli ile sosyoloji alanında bir tez (Ardıç, 2019) tarama yöntemiyle çalışılmıştır. Bencillik kavramı iktisat alanında, ekonomi eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha bencil olup olmadıklarını araştırmak amacıyla Şen'in (2016) makalesinde konu edinilmiştir. Yabancı alanyazında ise bencillik kavramına ilişkin daha çok, psikoloji ve sosyal psikoloji alanında (Rachlin, 2002; Jones, 2005; Dubois, Rucker ve Galinsky, 2015; Whillans, Caruso ve Dunn, 2017) makalelere yer verilmiştir.

Söz konusu araştırmalarda bencillik kavramı, eğitim bilimleri açısından ve örgütsel düzeyde incelenmemiştir. Bu açıdan da çalışmanın, eğitim örgütlerindeki bencillik düzeyini ölçen bir çalışma olarak ilk olma özelliği taşıyacağı, bu anlamda alanyazındaki eksikliğe

katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, eğitim örgütlerinde ortaya çıkan bencillik davranışı ile karşılaşmış, bu davranışları gözlemlemiş veya deneyimlemiş öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımıyla, bencillik düzeyinin ortaya konulması açısından eğitim yöneticilerine ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı, bencillik hakkında farkındalık oluşturacağı ve bundan sonraki çalışmalara yol göstereceği düşünölmektedir.

**Araştırmanın Varsayımları:** Araştırmaya katılan kamu okulu öğretmenlerinin, gözlemledikleri bencillik düzeyini ölçmek amacıyla kendilerine uygulanan, eğitimde bencillik ölçeğine samimi ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

**Araştırmanın Sınırlılıkları:** Bu araştırma; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında uygulanan eğitimde bencillik ölçeği ile Aydın ili Efeler ilçesinin resmi okullarındaki öğretmenlerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

# 1. BÖLÜM

## 1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesi çizilerek, alanyazın incelemesine bağlı olarak; bencillik ve bencillik ile ilişkili kavramlar, bencilliğin tarihi gelişimi, bencilliğin felsefi ve psikolojik yaklaşımları, bencilliğin çeşitleri, sebepleri ve sonuçları, duygusal olaylar teorisi ve örgütsel bencillik, yönetim kuramları ve eğitimde bencillik ilişkisi, eğitim örgütlerinde bencillik, bencilliğin boyutları ve bencillik ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

### 1.1. Bencillik Kavramı

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019), bencil kelimesini kendi çıkarını herkesten ve herkesin çıkarından üstün tutan, sadece kendini düşünen; bencillik kelimesini ise bencil olma durumu olarak tanımlamaktadır. Ruhbilim Terimleri Sözlüğü'nde (1974) bencillik, bütün bilinçli hareketlerin temel güdüsünün insanın kendi çıkarını düşünmek olduğu; Felsefe Terimleri Sözlüğü'nde (1975), insanın tüm hareketlerinin ben sevgisinden doğduğunu, bunun içinde, ahlakın kişinin koruma içgüdüsünün bir yansıması olduğunu ve tüm eylemlerin bu durumdan ortaya çıktığını savunan öğretisi; Psikoloji Terimleri Sözlüğü'nde (1975), yaşamın mutlak ilkesinin kendisi ve çıkarları olduğunu savunan anlayış; Hemşirelik Terimleri Sözlüğü'nde (2015), olup bitenleri kendi çıkarına göre yorumlama şeklinde tanımlanmaktadır. Bencillik kelimesinin anlamına eşdeğer anlamda kullanılan kelimeler ise egoizm, egoistlik, hodkâmlık, enaniyet, hodbinlik gibi kelimelerdir. Yukarıdaki bencillik tanımlarına bakıldığında ortak olan ifadenin “kişinin kendi çıkarını koruması” ifadesi olduğu görülmektedir (TDK, 2019).

Önal'ın (2018) tanımına göre bencillik; bireyin, kişisel çıkarlarını, bilinçli davranışlar sergileyerek diğer bireylerin veya toplumun zarar göreceği bir biçimde ilerletmeye çalışmasıdır. Bu çalışmada kast edilen bencillik tanımı yukarıdaki şekildedir. Bu tanıma göre bencillik; birincisi bilinci varsaymaktadır. Bencillik, *bireysel*, *bilinçli* ve *iradi* olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sosyal bir varoluşa sahip olan, kendisini herkesten ayrıksı bir kişi olarak soyutlayan, kendi bilincindeki davranışlarını önsel ve ardıl olarak değerlendiren canlılara özgüdür. İkincisi, bencillik ilişkisel olarak doğrudan veya dolaylı olarak insanlar arasında ortaya çıkmaktadır. Örneğin; insanın, yaşadığı ortamdaki canlı veya

cansız varlıklara yönelik sergilediği davranışlar etik konusunda değerlendirilebilir ve de değerlendirilmelidir ancak bu davranışların bencillik içerip içermedikleri, diğer insanlara yaptığı etki bağlamında değerlendirilebilir. Çünkü bencillik gibi etik dışı davranışlar ancak insanlar arasında gerçekleştiğinde bir ilişkisellik kazanmaktadır (Önal, 2018).

## 1.2. Bencillik İle İlişkili Kavramlar

Bu bölümde bencilliğin, benlik, benlik türleri, özgecilik, benmerkezcilik, bireysellik ve bireycilik kavramları ile ilişkisi açıklanmıştır.

### 1.2.1. Benlik, Benlik Türleri ve Bencillik

“Benlik” kavramı ile ilgili alanyazında birbirinden farklı anlamlar olduğu görülmektedir. Benlik; bir kişinin kendisini, kendisi yapan özelliğidir. Bireyin kendi öz varlığı, kendiliği ve kişiliğidir (TDK, 2019). Gül’e (2010) göre benlik, insanın kendisine baktığında, kendini nasıl gördüğü ve nasıl değerlendirdiği ile ilgili bir kavramdır. "Ben neyim?", "Neler yapabilirim ya da yapamam?" gibi kişinin kendisi ile ilgili sorduğu sorulara verdiği cevaplar, öznel olarak kişiliğin benlik algısını meydana getirmektedir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve özellikler ile gerçekte sahip olmak istediği miktar arasındaki uyuma ise “benlik saygısı” denilmektedir. Bireyin sahip olmak istediği yetelerle, sahip olduğu arasında uyumsuzluk var ise bu durum, düşük benlik algısına neden olmaktadır.

Benlik, kişinin sahip olduğu zihinsel yapıyı ve tüm dış özelliklerini kapsayan, bireyi birey yapan, kişinin yaşama gayesini, hedeflerini, yeteneklerini, değerlerini ve inançlarını da kapsayan, çevresel faktörlere göre değişebilen bir yapı olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar, üç tür benlik yapısına sahiptir. Bunlar çocukluk, yetişkinlik ve ebeveynlik benlikleridir. Bireyin sağlıklı ve rasyonel kararlar alabilmesi için bu üç tür benlik durumunu kontrol etmesi ve hayatında yaşadığı olaylar karşısında, eşit biçimde ortaya çıkarması gerekmektedir. Çocukluk benliği, üç çeşittir. (1) *Doğal çocuk benliği*, kontrolsüz davranmaktadır. (2) *Küçük profesör çocuk benliği*; sezgi sahibi, yaratıcılığı güçlü, başkalarını yönetebilmeyi seven bir benliktir. Bu tür benliğe sahip olanlar, grup içi çalışmakta sıkıntı yaşamaktadırlar. (3) *Uyarlanmış çocuk benliği* ise; eğitilmiş benlik çeşididir. *Ebeveynlik benliği*; kişinin çevresindekilere nasıl davranması gerektiği konusunda nasihatler vermekte koruyucu ve yargılayıcı ebeveyn benliği olarak ortaya çıkmaktadır. *Yetişkinlik benliği* ise insanın gerçekçi ve mantıklı tarafını ortaya koyarak, olay ve olgularda rasyonel değerlendirmeler yapmakta, her zaman doğruya ulaşmaya çalışmaktadır. Yetişkinlik benliği, çocuk benliği ve



ebeveyn benliği arasında, uzlaştırıcı olarak köprü görevi görmektedir (Durgun, 2017). Tüm bunlardan hareketle benlik, insanın “öz varlığı” iken; bencillik, insanın özünü herkesten üstün tutarak eylem arayışı içine girmesidir denilebilir. İnsanın benliğini sorgularken "Ben neyim?", “Neler yapabilirim ya da yapamam?” sorularına objektif cevaplar verebilmesi durumunda bencillik içeren duygu ve davranışlarını daha kolay yönetebileceği düşünülebilir.

### **1.2.2. Benmerkezcilik ve Bencillik**

Benmerkezcilik, kişinin kendini ve yaşadığı problemlerini, dünyanın merkezine koyarak, başkalarının varlığını ve onların menfaatlerini görmezden gelmesidir. Benmerkezcilik tavır ve davranışında tek bir bakış açısı vardır. Dünyayı ve yaşananları algılama ve değerlendirme, sadece kişinin kendisine yöneliktir. Benmerkezcilik ve bencillik kavramı, genellikle birbirinin yerine kullanılır fakat farklı kavramlardır. Benmerkezcilik kavramında, yaşanan her şey, “ben”e dayanarak anlamlandırılıp yorum yapılırken; bencillikte ise her şey, bireysel menfaati karşılama ve kendi çıkarı için davranış sergilemeyle sağlanmaktadır. Benmerkezcilikten kurtulup, sağlıklı bir iletişim içinde olmanın yolu, empatik iletişim kurmayı öğrenmekle sağlanmaktadır. Empatik iletişim sağlayabilmek için birincisi; kişi yaşadığı olaylarda kendisini, karşısındakinin yerine koyarak, onun bakış açısıyla yaşanan durumu tekrar yorumlamalıdır. İkincisi; karşısındakilerin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamaya çalışmalıdır. Üçüncü olarak da ortaya çıkan empatik anlayışı, karşısındaki kişiye doğru bir şekilde iletmelidir (Durgun, 2017).

### **1.2.3. Bireysellik, Bireycilik ve Bencillik**

Toplum içinde bireysellik kavramı, bazen bencillik ve egoistlik kavramları yerine kullanılsa da, çok farklı kavramlardır. Bireysellik, insanlara sınırlar çizilmesine ve insanın tek tipleştirilmesine karşı çıkmakta, bireyin bağımsız ve özgür olmasını sağlamakta, insana, bir sürünün parçası olmadığını hatırlatmaktadır. Bireysellik, insanın, kendi düşünce ve becerilerinin yerine, toplumun ideolojilerini benimsemesine karşı çıkmaktadır (Eryontuk, 2014).

Bireycilik ise toplumdaki her türlü değerın bireyden geldiğine inanan, toplum içinde bireyi her şeyden üstün tutan, bireyin hakkını toplumun hakkından üstün tutan felsefi bir yaklaşımdır. Bireycilik terimi ilk kez Tocqueville tarafından kullanılmıştır. Bireycilik

felsefesi, toplumun her alanında etkisini göstermiş, ekonomik alanda ise kapitalizmin ilerlemesine destek olmuştur. Fizyokratların “laissez-faire, laissez-passe” (bırakınız yapınlar, bırakınız geçsinler) sözleri, bireyciliği ekonomik platformda öne çıkarmıştır. Smith, bireyin kendi çıkarını geliştirmesi halinde aynı zamanda toplumun çıkarını da geliştireceğini iddia etmiştir. Ekonomi alanında bireycilik, devletçilik ve merkezi planlamaya karşı çıkmıştır (Akt. Bulaç, 2013). Bu açıklamalar ışığında, bireyselliğin bencillığe zıt bir kavram olduğu, bireyciliğin ise bencillik ile paralel bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bireysellikte temel nokta; bireyin kendini bulmasıyken, bireycilikte ise kişi bencilliğinin topluma yansımalarının ortaya çıktığı söylenebilir.

#### **1.2.4. Özgecilik ve Bencillik**

Özgecilik (altruism) kelimesi, Latince “alteri huic” (başkası için) kelimesinden türemiştir. İngilizce’de “altruism”, Fransızca’da “altruisme”, Almanca’da “altruismus” ve Osmanlıca’da “diğerkâmlık” olarak ifade edilmektedir (Erk Ulaş, 2002). Alanyazında özgecilik; “*başkalarının ilgi ve çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutan; bireycilik ve bencillığe zıt olan davranış, hayırseverlik*” şeklinde ifade edilmektedir (Marshall, 1999).

Tarihte ilk olarak, Auguste Comte tarafından ortaya koyulan özgecilik terimi, 1789 Fransız İhtilâli’nden sonra ortaya çıkan bireyciliğin ve onun sonucunda oluşan bencilliğin, toplumda doğurduğu olumsuz etkileri gidermek için ortaya atılan bir kavramdır. Comte’a göre özgecilikte toplumsal düzenin sağlanması için; herkesin, başkaları için yaşamak ilkesini benimsemesi gereklidir. Comte’a göre kişinin, kendisinin tüketebileceği kadar üretmesi bencillik, başkalarının tüketimini düşünerek üretmesi ise özgeciktir (Erk-Ulaş, 2002). Sorokin de özgeciliği, benmerkezcilikten uzaklaşma olarak açıklamıştır (Duru, 2002).

Tüm bunlardan hareketle, özgecilik, elseverlik, diğerkâmlık, altruizm şeklinde farklı kelimelerle ifade edilen kavramların, alanyazında bencilliğin zıttı olarak tanımlandığı görülmektedir. İçinde bulunulan durum ve çevresel şartlara göre değişkenlik göstermekle birlikte; kontrolsüz bencillığe sahip olan bir bireyden diğerkâm davranışlar sergilemesi beklenmeyeceği gibi özgeci davranış özellikleri yüksek olan bireylerin de bencil ve insanlara zarar verici davranışlar içerisine girmeyeceği de söylenilebilir.

### **1.3. Bencilliğin Tarihi Gelişimi**

Varlığı, iki milyon yıl öncesine dayanan küçük, dağınık ve birbirinden kopuk topluluklar halinde yaşayan ilk insansı varlıkların, temel ekonomik eylemleri avcılık ve

toplayıcılık olarak tespit edilmiştir. İlkel kominal denilen bu dönemde; toplulukların dünyaya bakış açıları ortak mülkiyete, iş bölümleri cinsiyetlere, toplumsal örgütlenme şekilleri ise klan, kabile ve kandaşlık durumlarına dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla böyle bir toplum biçiminde, yöneten ve yönetilen ayrımının da olmadığı belirlenmiştir. Topluların avcılık ve toplayıcılıktan üretim ekonomisine geçmesini simgeleyen tarım devrimi ile birlikte, insanlar sadece hayatta kalmak için doğayla mücadele etmeyip, aynı zamanda gelişmek için de doğayla iç içe yaşamış; tohumu keşfederek doğayı gelişimleri için kullanmaya başlamışlardır (Fişek, 2005).

Toplumun neolitik evrimiyle birlikte, nitelikleri de gelişen insan, araç kullanan tek canlı olarak, tarihte ilk defa hem üretim yapıp hem de ihtiyacından fazlasını üretebilme yeteneğini kazanmış, artı-ürün ortaya çıkarmayı başarmıştır. Artı-ürün, bir insanın emeği karşılığında ürettikleriyle, birden çok insanın beslenmesini karşılayabilir hale gelmesi sonucunda meydana gelir. Bu durum, birden fazla insanın ihtiyaçlarının karşılanabilmesinde toplumun hepsinin değil, sadece bir kısmının emeğinin yeterli olacağı düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Bunun sonucunda; insanlığın temel aldığı çelişki, insan-doğa çelişkisinden, insan-insan çelişkisine dönüşmeye başlamıştır ve tarihte ilkel sınıfsız toplum döneminden, birbirini takip edecek olan sınıflı toplumlar dönemine geçişlerin temelleri de atılmıştır (Önal, 2018).

Yer, soy, gelenek, ortak mülkiyetle nitelenen, ekonomik temelleri yönetenlerle yönetilenlerin kurumlaşmış bir biçimde ayrışmasına elvermeyen ilk insan toplulukları, toplayıcılıktan üreticiliğe geçişle ve tarımla zanaatların ayrışmasından oluşan iş bölümleriyle tarihe karışmışlardır. Tunçtan sonra özellikle demirin, üretici ve savaşçı amaçlarla işlenmesi, ilkel toplumdan köleci topluma ve yönetim öncesi örgütlenme biçimlerinden sınıfsal toplumların yönetsel örgütlerine yönelmeyi sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte insanlık tarihi aynı zamanda barıştan savaşa, anaerkillikten ataerkilliğe ve ortak mülkiyetten özel mülkiyete uzanan gelişmelere tanık olmuştur (Fişek, 2005).

Toplumların sınıflara ayrışmasını, toplumun kendini düşünen bir kısmının geri kalanları harcadığı, emeği istismar ederek bundan sonraki kuşaklara devrolacak, asalak bir varoluşun ortaya çıkmasını mümkün kılan artı-ürünle birlikte, bencillik davranışı da ortaya çıkmıştır. Sınıfsal egemenlik, en büyük ve en çeşitli bencillikleri yapma özgürlüğünü, egemen sınıfa sağlamakla birlikte o zamana kadar sadece bazı istisnalarda ortaya çıkan her çeşit çıkarıcı davranışlar için meşruiyet kapısını aralamıştır. Ezilen sınıflar içerisinde yer

alanlar ise bencil davranışlarını gündelik küçük kazançları için ve daha çok altında ezildikleri egemen sınıfın ortaya çıkardığı yükten kurtulabilmek için yapmaya çalışmış; bencillik, toplum içerisinde egemenlerden orta ve ezilen sınıflara doğru inen bir hiyerarşi içermeye başlamıştır (Önal, 2018).

Marks'a (1986) göre toplumlarda maddi üretim araçlarına sahip olan yöneticiler, kendi ideolojilerini ve çıkarlarını benimseterek ekonomiyi yönetirler. Feodal dönemde üretim aracı toprak iken kapitalist sistemde makine ve sermayedir. Feodal dönemde, toprağa sahip olan feodal soylular yönetici sınıfını oluştururken, kapitalist sistemde ise makine ve sermaye sahipleri bir başka değişik sömürücü sınıfı oluşturmuştur. Her egemen sınıfın meşruiyet arayışının temelinde güçlü olanların kendi çıkarlarını, toplumun ortak yararı olarak gösterme davranışı yatmaktadır. Toplamların isimleri değişse de hep sömürülen birileri vardır (Akt. Etzioni, 1993).

Bu bilgiler ışığında, bencillik kavramının tarihi, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte, ilk ortaya çıkışının insanların artı ürün elde etmeye başlamasından, sınıf ayrımlarının ortaya çıkmasını takip eden süreç içerisinde olduğu görülmektedir. İnsanlık tarihinde, süregelen toplumların isimleri ve sınıfları değişse de bulunan çağın koşulları çerçevesinde bencillik kavramı da evrilmiş ve birçok bilim adamının ilgilendiği bir kavram haline gelerek tarihi süreç içerisinde yer edinmiştir denilebilir.

#### **1.4. Bencilliğin Felsefi Yaklaşımları**

Bencillik, ahlâk felsefesinde, bireyin kendi ihtiyaç, istek ve amaçlarına ulaşabilmesi için kişinin kendi çıkarlarını gözetmesi ve hayata geçirmesi gerektiğini, bireyin kendisini tatmin etmesinin, başarıya ve mutluluğa ulaşmasının en iyi değer olduğunu, yaşamdaki diğer değerlerin ise bu değerden doğduğunu savunan anlayış olarak tanımlanmaktadır. Max Stirner (2013) bencilliği "*Benim için benden daha önemlisi yoktur*" sözüyle tanımlarken Nietzsche (2010) ise bencilliği etkileyen ana unsurun, "güç" kavramı olduğunu belirleyerek bencillik kavramını dolaylı yoldan ele almıştır.

Adam Smith, Nietzsche, Richard Dawkins ve Ayn Rand gibi, birçok ahlâk filozofu, ahlâka bakış açılarını bencillik kavramı üzerinden yapmışlardır. Ahlâk felsefesinde David Hume, William James, John Stuart Mill ve Henri Spencer gibi filozoflar ise, insan tabiatında bencil duyguların ağır bastığını, ancak toplumsal ilişkiler içinde bu duyguların değişerek bencillikten uzaklaştığını ileri sürmüşlerdir (Çağrı, 2000). Bazı filozoflar da insanların,

aslında bencil olduklarını, kendi çıkarları olmadan bir davranışta bulunmayacaklarını ifade etmişlerdir. Bunlar, psikolojik bencillik tezini savunan kişilerdir. İnsanlar, kendilerini diğer insanlardan daha fazla düşünüyor gibi görünseler bile aslında bu görüntünün altında yine kişilerin kendi çıkarlarının yattığını ve çıkarlarını mümkün olduğunca az durumda feda edeceklerini öne sürmüşlerdir. Ayn Rand gibi bazı etik bencillik savunucuları ise özgeci ve fedakâr davranmak için sadece bencil davranmanın gerekliliğini iddia etmiştir (Hazlitt, 2006).

Bencillik, herkesin kendi çıkarı doğrultusunda koruması gereken, normatif bir etik kuramıdır. Egoistlere göre bir davranışın ahlaki olması için; o davranışın, kişinin kendisi için en fazla faydayı sağlaması gerekmektedir. Dolayısıyla bencillik doğru kabul edilirse, kişi kendine yarar sağlamak için elinden geleni yapmalıdır. İnsanlar, hissettikleri acıya karşı, hissedecekleri hazzı en üst dereceye çıkarmak üzere hareket etmelidirler. Kişinin davranışları sonunda, duyduğu haz miktarı ile acı miktarı arasındaki fark önemlidir. Rasyonel bir egoist olan Hobbes, insanların hareketlerinin, kişinin istekleri tarafından yönlendirildiğini ve bencilliğin, insanın doğasında olduğunu ifade etmektedir. İnsan, tabiatı gereği yalnız kendisi ile ilgili çıkarını düşünmekte, yalnızca kendi yarar gördüğü eylemleri gerçekleştirmesi gerektiği sonucunu çıkarmakta ve psikolojik egoizm teorisini, etik egoizme dönüştürmektedir. *Etik egoizme* göre; bir insan, kendisi için en fazla yararı sağlayacak şekilde eylemde bulunması durumunda, ahlâken kabul edilebilir bir şekilde hareket etmiştir. Ahlâken, her insanın kendisine yarar sağlamak için elinden geleni yapması zorunludur. Bir insanın nihai noktada kendi çıkarına olmayan bir şeyi, başkasının çıkarına olacağı düşüncesiyle yapması için hiçbir neden yoktur. Hobbes, insanların zaman zaman ortaya koydukları diğerkâmlık (altruizm-özgecilik) veya başkalarının iyiliğini istemenin altında yatan nedenin, öyle ya da böyle “*bireysel çıkarın şekil değiştirmiş hali*” olduğunu savunmaktadır (Feldman, 2012).

#### **1.4.1. Adam Smith ve Bencillik:**

Adam Smith (1723–1790) “*Ahlaksal Duygular Kuramında*” insanların, bencilliklerini ve çıkarlarını gözetme dürtüsüne sahip olduklarını, ancak kişilerin eylemlerini etkileyen tek şeyin, sadece kişinin çıkarı olmadığını, başka kişilerin de bu çıkarlardan olumlu etkilendiğini savunmuştur. Smith, kişisel bencilliklerin ortaya çıkardığı sonuçların arkasından, toplumsal faydanın ortaya çıkacağını ifade etmiştir (Callinicos, 2004) .

Smith'e göre "Görünmez el" piyasayı denge içinde tutarak, toplumun refah ve adaletini sağlamaktadır. Karşılıklı çıkar felsefesinin temeli, ahlâki amaçtır. Bireylerin hareketleri, toplum içinde kötü olarak nitelendiriliyorsa; o bireylerden, kimse bir şey satın almak istemeyecektir. Verecek iyi bir şeyi olmayanlar, iyi olarak nitelendirilmeyenler, serbest mübadele dışında kalacaklardır. Bu da herkesi, başkalarının da değer verebileceği şeyler yapmaya yönlendirecektir. "Görünmez el" metaforu, bunu ifade etmektedir. Bu durumun sonucunda kendi çıkarını gözeten birey, toplumsal gelişmeye aykırı olan bir iş yapamayacaktır (Demir, 2003).

Smith'e (2004) göre zenginlik; özgürlük ve ilerlemeyi sağlamanın temel koşulu olarak ortaya çıkmaktadır. Ekonomik gelişmenin sağlanması, özgürlük ve adaletsizliği de beraberinde getirmektedir. Eşitsizliğin kaynağı özgürlüktür. Zenginliğin artması için tutumlu olmak gerekmektedir. İsraf etmek ve kötü yönetim ise zenginliği azaltan faktörler arasında ortaya çıkmaktadır. Tutumlu olan birey sadece kendi refahını artırmayıp, başkalarının müsrifliğini kapatarak, genel refaha ve topluma katkı sağlamaktadır. Smith (2004), zenginliğe tapınmanın yanlış olduğunu ve toplum içinde ahlaki yozlaşmaya sebep olduğunu ifade etmektedir.

#### **1.4.2. Friedrich Nietzsche ve Bencillik**

Nietzsche'ye (2010) göre, kişinin, kendi çıkarını değil de başka birisinin çıkarını gözeterek yaşaması, doğallıktan uzak bir durumdur. Bu durumda insanın, kendi yapısına uygun yaşamadığını savunur. Kişilerin bencil olmayan hareketleri, bu hareketlerden faydalananlar için iyi olarak tanımlanırken, eylemi yapanlara aynı ölçüde yarar sağlayamamaktadır. Bu durumda iyi, sadece yarar sağlayanların "iyi"si olarak kalmaktadır. Nietzsche'nin ahlâka bakış açısı da genel olarak bencillik kavramı etrafında yoğunlaşmaktadır. Ona göre, "*kendi çıkarını bırakıp, başkasının çıkarını düşünme*" diye bir şey bulunmamaktadır. Aslında bu durumun temelde olmaması da gerekmektedir. Başkalarının çıkarlarını düşünme diye tabir edilen tüm davranışlar, aslında kişinin kendi çıkarına olan davranışları olarak nitelenmektedir.

#### **1.4.3. Richard Dawkins ve Bencillik**

Richard Dawkins'in Bencil Gen Kuramı'na göre insanlar da diğer tüm canlılar gibi genleri ile doğmuşlardır. Rekabet içindeki dünyada, hayatta kalan insanların genleri de belirli özelliklere sahiptir. Başarılı bir gende ağır basan niteliklerden biri, insanın acımasız

bir bencillige sahip olmasidir. Gendeki bu bencilik ozelligi, bireyin davranislarina yansimaktadir. Ancak Dawkins burada, evrim temeli uzerinde bireylerin ahlaki davranislarinin nasil olmasi gerektiğinden bahsetmemektedir. Sadece, insanların genlerinin “evrensel bencilik yasasi” gereği inşa edildiğini ve yaşamak için insanların bencil genlerini kullanmak zorunda olduğunu belirtmektedir. Dawkins, yaşamı denetleyen unsurun genler olduğunu, genlerin bir bedenden diğere bedene aktarıldığını, organizmanın ise genlerin kuklası ve oyuncağı olduğunu ifade etmiştir. Genler, organizma için önemli olmakla birlikte insan karakteri, çevre tarafından da etkilenmektedir. Genler, yaşayabilmek için mücadele içine girerek bencilliğin en temel birimi olmaktadır (Dawkins, 2007).

#### 1.4.4. Ayn Rand ve Bencillik

Rasyonel bencillik ahlâkının kurucusu olan Rand’a göre bencillik, bir insanın kendi iyiliği için büyük bir sorumluluk, bir başka ifadeyle insanın hayatını devam ettirmesinin zorunlu aracı durumundadır (Smith, 2004). Ancak bencillik kavramına, yaygın kullanımı itibariyle çok yanlış anlamlar yüklenmiş ve “bencillik” kötülükle eş anlamlı olarak kabul edilmiştir. Oysa “bencillik” kelimesinin sözlük anlamı; kişinin kendi çıkarlarıyla ilgilenmesidir (Rand, 2013). Rand, ahlâkın amacının insanın haklı değerlerini ve çıkarlarını tanımlamak olduğunu söylemektedir. Kendi çıkarını düşünmenin ahlâki bir varoluşun özü olduğunu ve insanın kendi ahlâki davranışlarının faydalanıcısının yine kendisi olması gerektiğini ifade etmektedir (Branden, 1964).

Rand’ın (2013) bakış açısına göre bencillik; psikolojik bencillik, normatif bencillik, etik bencillik ve rasyonel bencillik olarak ayrılabilir. *Psikolojik bencillik*; insanların, doğal olarak bencil olduklarını, dolayısıyla doğaları gereği, sadece kendi çıkarlarına ulaştıklarında doyuma ulaştıklarını savunmaktadır. *Normatif bencillik*; insanların bu şekilde doyuma ulaşmalarına bakmaksızın, böyle motive olmaları gerektiğini iddia etmektedir. *Etik bencillik*; kişinin bireysel çıkarları yönünde hareket etmesinin doğal olduğunu ve başkalarının çıkarlarıyla ilgili sorumluluğu olmadığı görüşündedir. Bu yönüyle etik bencillik, toplum tarafından konulan kural ve yasalara uygun görünmektedir. *Rasyonel bencillik* ise; insanların kendi çıkarlarını, aklın kurallarına uydurarak, çıkarları yönünde hareket etmelerini, dolayısıyla insanın çıkarlarını ve amaçlarını, akla uygun bir şekilde uzun vadeli olarak belirlemesi ve bunu ilkeleştirmeleri gerektiğini savunmaktadır.

## **1.5. Bencilliğin Psikolojik Yaklaşımları**

Bu bölümde, psikolojik yaklaşımlardan; psikoanalitik, sosyal öğrenme, bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim kuramlarının, bencillik ile arasındaki ilişki açıklanmıştır.

### **1.5.1. Psikoanalitik Kuram ve Bencillik**

Psikanaliz, Sigmund Freud tarafından 20. yy. başında ortaya atılmış olan hem bir kişilik kuramı, hem de psikoterapi ile bağlantılı çalışmalar yapan bir yöntemdir. Freud, kişiliği; id, ego ve süper ego olarak üçe ayırmıştır (Tuzcuoğlu, 1995). İd (ilkel benlik), kişiliğin bilinçaltıdır. İnsanın doğumuyla birlikte sahip olduğu tüm eğilimlerin ve güdülerin toplamı olarak ifade edilmektedir. İd'in temelinde cinsiyet ve saldırganlık güduları yatmakta ve id, sürekli isteklerine doyum aramaktadır. Ego (benlik), çevre ile etkileşim içine giren bireyin, gerçeklikle uyum mekanizması olarak tanımlanmaktadır. İd, isteklerinin devamlı olarak karşılanması için ego üzerinde baskı kurmakta, bu baskı bilinçaltındaki isteklerin, bilinç üstüne çıkma çabası biçimine dönüşmektedir. Süper ego (üst benlik) ise kişiliğin ahlâksal değerlerini ifade eden yapısı olarak tanımlanmaktadır (Koçiyit, 2014).

Süper ego, toplumun onayladığı kurallara göre davranmaya çalışmakta, ortaya çıkan davranışların, toplumun benimsediği ahlâk kurallarına uygunluğunu kontrol etmektedir. Çocukluk döneminde, çocuğun büyükleri ile olan etkileşimi sonucunda gelişmektedir (Gürses ve Kılavuz, 2016). Psikanalitik kurama göre kişilik gelişimi sırasında ortaya çıkan, bencil duygular bastırılmaya ve değerler öğretilmeye çalışılmaktadır. Fakat insan, hiç bir zaman tam olarak diğerkâm davranışta bulunamaz. Psikanalitik kurama göre bireylerin tam olarak bencillikten arınan bir davranış gösterememelerinin sebebi, alt benliğin önde olmasıdır. Bu duruma örnek olarak; insanların, başkalarını düşünürken onlara yardım ederken bile kendilerine dönük olumlu bir sonuç çıkarmaları, kendilerinin ne kadar iyi bir insan olduğunu düşünerek mutlu olmaları gösterilebilir (Ayten, 2013).

### **1.5.2. Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bencillik**

Öğrenme, davranışlarda meydana gelen değişimdir. İnsan hayatında, iyi ya da kötü öğrenmeler gerçekleşebilir. Öğrenme, bir çeşit gelişme olarak kabul edilirse, bireyin hayatının başından sonuna kadar süreklilik gösteren, yavaş bir hızla ilerleyen, bir takım değişiklikler öğrenmedir. Sosyal öğrenme kuramı, bir kaç psikoloğun özellikle de Albert Bandura'nın çalışmalarıyla, ortaya çıkmıştır. Kurama göre, insan ne iyi, ne kötüdür. Ancak



üç faktör tarafından şekillenmektedir. Bu faktörler; çevresel şartlar, bilişsel-kişisel faktörler ve davranıştır (Plotnik, 2009).

Toplum içinde insanlar, başkalarını izleyerek ve etrafındaki kişilerin yaptığı davranışların ödüllendirildiğini ya da cezalandırıldığını gözlemleyerek öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. Sosyal öğrenme, bir davranışı taklit etmek kadar basit bir kavram değildir. Birey, gözlem yaparak kendini bilgilendirmekte gözlediği davranışlardan bir takım sonuçlar çıkararak kendine yararı olan davranışları seçmekte ve bu davranışları model almaktadır (Bayrakçı, 2007).

Bu bilgiler ışığında, birey, doğumundan ölümüne kadar sürekli bir öğrenme içerisinde. Birey, önce ailede sonra okulda ve dış çevrede, yaptığı gözlemler sonucunda sergileyeceği davranış biçimlerini, kendi yararı doğrultusunda pekiştirecektir. Bencillik ya da insanların yararını düşünme davranışı, sosyal öğrenme teorisine göre öğrenilebilecek bir davranıştır. Bencil davranış açısından düşünülürse; zor bir durum içine düşen, başkalarının kazanması durumunda kendinin kaybettiğini gören ve bu durumdan üzüntü duyan birey, aynı durumla bir kez daha karşılaştığında, kendi çıkarını düşünecek ve yaşamış olduğu bilgiyi deneyime dönüştürecektir. Örnek vermek gerekirse, bir koşu yarışmasında dereceye giremeyen bir çocuk, bir daha ki yarışmalarda çok sevdiği arkadaşı düşse bile onu görmezden gelir ve kendi yaşayacağı mutluluk için koşmaya devam eder. Bu durum sadece insanlar için değil, doğadaki tüm canlılar için özellikle hayatta kalabilme güdüsünün harekete geçmesi ile birlikte ortaya çıkabilir.

### **1.5.3. Bilişsel Gelişim Kuramı ve Bencillik**

Bilişsel gelişim içinde, başkalarının durumunu anlayabilmek bilişsel bir süreçtir ve bu yüzden de önemlidir (Kağıtçıbaşı, 1988). Bilişsel gelişim kuramının öncüsü olan Piaget, farklı yaşlara sahip çocukların muhakeme yeteneklerini belirten dört bilişsel gelişim aşamasından bahseder. Bu aşamalar (Cüceloğlu, 2016);

- a) *Duyumsal Evre: 0–2 yaş* arası bu dönem, dokunma, tutma, emme vb. kolay duyuşsal verilerden oluşmaktadır. Bu zaman aralığında, birbiri üzerine biriken öğrenmeler sonucu, çevreyi tanıyıp kavrayabilen zihinsel bir sistem gelişmeye başlamaktadır (Cüceloğlu, 2016). Bu evrenin bencil davranışların en temelindeki evre olduğu söylenebilir. Dünyaya yeni gelen bebek, ihtiyaçlarını giderebilmek için annesinin yalnız kendisiyle ilgilenmesi yönünde bir çaba içine girmektedir.

- b) *İşlem Öncesi Evre: 2–5 yaş* arası bu dönem içinde, bireyin daha önce kazandığı öğrenmeler, karmaşıklaşmaya başlamaktadır. Bu dönemde; kelimeleri kullanma, semboller ile nesnelere arası ilişkiyi anlama başlamaktadır. Bu dönemdeki en önemli aşama dil gelişimidir. Dil gelişimi, zihinsel gelişimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 2016). Bu evrede, beceri gelişimi hızlanan, tuvalet eğitimi, yemek yeme alışkanlığı gibi yetiler kazanan çocuğun etrafındakileri kontrol etme, ebeveynlerin isteklerine hayır deme ve kendi istediklerini gerçekleştirme çabasının da arttığı söylenebilir.
- c) *Somut İşlem Evresi: 5–12 yaş* arası bu dönemde çocuk, zihinsel beceri oluşturma içerisine girer. Bu dönemdeki değişiklikler, üç temel grupta toplanabilir. (1) Çocuk etrafındaki nesnelere ağırlık ve sayı şeklindeki özelliklerini kavrayıp ayırt edebilir. (2) Ben merkezli olmaktan kurtularak başkalarının gözünden dünyaya bakabilmeye başlayan çocuğun sosyal ilişkilerinde bir gelişme başlar. (3) Çocuk, dış çevredeki nesnelere ile değil, zihninde yer tutan semboller vasıtasıyla işlemler yapar ve yaşına göre karmaşık zihinsel buluşlar içine girer (Cüceloğlu, 2016). Bencillik davranışından çıkabilmek için önemli bir etken olan empati kurmak ve sosyalleşmek bu dönemde öğrenildiği için somut işlem evresinin, bencillik davranışının yönetiminde önemli olacağı düşünülebilir.
- d) *Soyut İşlem Evresi: 12 yaş ve sonrası* dönemi kapsayan bu evrede birey, yetişkinlerin dünyası ile iletişim içerisine girer. Bir önceki evrede, çocuk sahip olduğu nesne tanımlarıyla düşünürken bu evrede, olası alternatifler üzerinde de düşünmeye başlar (Cüceloğlu, 2016). Bu evrede, bireyin, daha önceden yaşadığı deneyimler ve edindiği duygular yönünde, bencil ya da özgeci bir tutuma girmeye karar verdiği ve davranışın şekillenmeye başladığı söylenebilir.

#### **1.5.4. Ahlaki Gelişim Kuramı ve Bencillik**

Piaget'e göre bilişsel süreç, ahlak ile yakından ilişkilidir. Ahlaki sürecin gelişmesi ise kurallarla ilgilidir. Ahlâkın temeli ise toplumsal kuralların birey tarafından benimsenme derecesiyle paralel olmaktadır. Birey, kuralları, çevresel etkileşim sonucu öğrenmekte ve neyin kendisi için iyi, neyin başkaları için iyi olduğu ayırımına varmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2016).

Piaget ahlak gelişimini; ahlak öncesi (0–5 yaş), özerk olmayan (6–12 yaş) ve özerk dönem (12 yaş ve üstü) olmak üzere sınıflandırmıştır (Özdemir, 2003). *Ahlak öncesi*

*dönemde*, ahlâki kurallar hakkında bilgisi olmayan çocukların benmerkezcilik özellikleri ön plandadır. *Özerk olmayan dönemde* ise kurallara mutlak itaat vardır. Çocuk, kuralları kabul etmekte ve sorgulama gereği duymamaktadır (Arı, 2002). *Özerk dönem* ise; karşılıklılık ahlâki veya özerk ahlak olarak da adlandırılmaktadır. Bu evrede çocuk, bir durumun, doğru ya da yanlış olduğuna karar verirken, çevresel durumları ve kişisel faktörleri dikkate almaktadır. Çocukların bilişsel ve ahlâki olarak bu evreye ulaşmaları bir hayli zordur (Gander ve Gardiner, 1998). Piaget'in, ahlâk gelişim evreleri değerlendirildiğinde, bireyin yaşındaki gelişmeye ve çevresinden deneyimlediği olumlu ya da olumsuz durumlara paralel olarak; ahlâki değerleri içselleştirebildiği ölçüde bencillik davranışını bastırdığı ya da ortaya çıkardığı söylenebilir. Kohlberg, küçük yaşlardayken bencil davranışlar sergileyen çocukların, ileriki yaşlarda karşılık bekleyerek yardım etmeyi ve son aşamada ise bencillikten biraz daha uzaklaşarak karşılıksız yardım etmeyi öğrendiğini ifade etmektedir. Kohlberg, ahlâk gelişim evrelerini, üç düzeye ayırmıştır (Ayten, 2013). Bu düzeyler, aşağıda açıklanmaktadır.

#### **1.5.4.1. Gelenek Öncesi Düzey**

Kohlberg, 10 yaş öncesi çocukların gelenek öncesi düzeyde olduğuna inanmaktadır. Bu düzeyde, yapılan davranışın hak ettiği cezaya göre doğru ya da yanlış olarak nitelendirildiğini ifade etmektedir. Bu dönemde bireyler son derece bencildir. Bu dönem ikiye ayrılır. (a) *Ceza ve itaat eğilimi*: Birey, kurallara, ceza almamak için uymaktadır. Birey için kurallar ve otorite önemlidir. Özellikle etrafındaki canlılar ve eşyalar, maddi zarara uğradığında olayın gerçekleşme nedeni önemli olmamaktadır. Bu olaylar, benmerkezcilik özelliği ile değerlendirilmektedir. Diğerlerinin, düşünce ve tercihleri farklı olamaz ve önemli değildir. (b) *Bireysellik, karşılıklı çıkara dayanan alışveriş*: Bu evrede, sempati kazanmak, ödül almak için itaat etmek esastır. Bu düzeydeki ana nokta, başkalarının ihtiyaç ve isteklerini gözeterek karşılıklı alış-veriş içinde bulunmaktır. “*Ne kadar alırsam, o kadar veririm*” şeklindeki yargı, bu evrede mevcuttur. Toplumdaki kurallar, kişinin ihtiyaç ve istekleri karşılandığı sürece vardır. Bu düzeye göre kişinin, kendi çıkar ve istekleri neyi gerektiriyorsa o şekilde davranması gerekmektedir (Ayten, 2013).

#### **1.5.4.2. Geleneksel Düzey**

Bu düzeyde, davranışlar, diğer insanların fikirlerine göre değerlendirilmektedir. Geleneksel düzeyde, iyi davranış, başkalarını memnun eden davranış olarak ortaya

çıkılmaktadır. Bu düzey, kendi içinde iki evreye ayrılmıştır. (a) *Kişiler arası uyum*: Birey, başkalarının ayıplamalarından kaçmak, beğenilmek ve takdir edilmek için itaat etmektedir. Bu evrede, doğru ve iyi bir insan olmak hedeflenmektedir. Diğer insanların duygu ve beklentileri önemlidir. Davranışlar, iyi niyete göre değerlendirilmektedir. (b) *Kanun ve düzen eğilimi*: Otorite tarafından kınanmamak ve görevini yerine getirmemekten dolayı hissedilebilecek suçluluk duygusundan kaçmak için yasa ve kurallara uymak esastır. Burada, temel amaç toplumsal düzeni korumaktır (Karaca, 2007).

#### **1.5.4.3 Gelenek Sonrası Düzey**

Bu düzeyde davranışlar, yüksek mertebedeki etik ilkelere dayanarak değerlendirilmektedir. Gelenek sonrası düzeyde, insanların eşitliği ve özgürlüğü gibi soyut kavramlar anlam kazanmakta, bireyin bencillik düzeyi azalmaya, özgecilik davranışı artmaya başlamaktadır. Bu düzey, iki evreden oluşmaktadır. (a) *Sosyal sözleşme eğilimi*: Davranışlar, toplum refahı için gerekli olan ilkeler tarafından yönlendirilmektedir. Akranların ve toplumun saygısının kazanılması ve bunun sonucunda öz saygının artması için yapılmaktadır. Bu düzeyde, toplumun temel değerlerini ve hukuk kurallarını korumak esastır. (b) *Evrensel ahlâk ilkeleri eğilimi*: Davranışlar, bireyin kendisi tarafından seçilen itibar, adalet ve eşitliğe değer veren etik ilkeler tarafından yönlendirilir. Kendine, evrensel ahlak prensiplerini rehber eden kişiler bu düzeye ulaşabilmektedir (Smith, Nolen-Hooksema, Fredrickson ve Loftus, 2012).

### **1.6. Bencillik Çeşitleri**

Bu bölümde; kişisel bencillik, toplumsal bencillik, nitelikleri bakımından maddî ve mânevî bencillik açıklanmıştır.

#### **1.6.1. Kişisel Bencillik**

İnsan, koruma dürtüsü ile birlikte öncelikle kendini sevmekte ve en önemli olarak kendisini görmektedir. Kişi, yaşamı içerisinde, sahip olduğu imkânları her daim geliştirmek istemekte ve böylelikle kendi yararı, güveni ve bunun sonunda sahip olacağı mutluluğu için hayatın merkezine, kendi isteklerini gerçekleştirebileceği şeyleri sevmeyi benimsemektedir. Kişinin, sadece kendini düşünüp kendisiyle ilgilenmesi, şahsi çıkarlarına ulaşmak uğruna etrafındaki herkesten ve her şeyden vazgeçmesi, kişisel bencillik olarak tanımlanır. Bu

durumda kişinin hayattaki temel amacı, hiç kimseyi düşünmeden sadece kendi menfaati için yaşamak ve bu uğurda her şeyi yapmaktır (Gezgin, 2003).

Bencilik ahlâkı savunucularına göre; insanın özünde, kendi varlığını koruyup devam ettirebilmek için kendi çıkarını üstün tutma özelliği ortaya çıkmaktadır (Cevizci, 2002). Bireyin sadece kendi varlığını kabul edip, başkalarının varlığını yok sayması, kendi yaşantısından ve eylemlerinden başka hiçbir şeyin bilincinde olamayacağı anlamına gelmektedir (Fay, 2001). Bu durumda kendini çevresinden soyutlayan bireyin, etrafında gelişen gerçeklerden haberdar olamayacağı düşünülebilir.

### **1.6.2. Toplumsal Bencilik**

İnsan, doğası gereği başkalarıyla birlikte yaşamaya ihtiyaç duymaktadır. İnsanın, toplumsal bir yapı içerisinde dünyaya gelmesi de bu yüzdendir. İnsan, yaşam deneyimlerini elde ederken içinde bulunduğu toplumun, sosyal ve kültürel özelliklerinden de bir hayli etkilenmektedir. İnsanın karakterinin şekil almasında içinde yaşadığı toplumun ve kültürün önemli derecede etkisi bulunmaktadır (Çaplı, 1992).

İnsan, bireysel olarak irade ve düşünceye sahip olsa da bu düşüncesini, ailesi ve içinde bulunduğu toplum yararına davranışta bulunmayı, kendisine verilmiş bir görev olarak görmektedir. İnsan doğumundan itibaren, içinde yaşadığı toplumun kabul ettiği kuralları, gelenekleri ve hatta inanç sistemini benimsemekte ve davranışlarını bu yönde toplum içinde kabul görmek için yapmaktadır (Hume, 1998, Akt. Hazlitt, 2006). Bu durumun tersine, sadece kendi başarısı ve çıkarı için davranışlarda bulunan başkalarını yok sayan birey, toplumla savaş içerisindedir. “*Toplumla çatışmak doğaldır*” diyen modernizm, insanların sosyal ilişkilerine zarar vermiştir. Aynı zamanda insanların bencilliğini artırmış, bireylere kendi zevkini yaşama amacı edindirmiş, mesleki başarısı yüksek ama anti sosyal bireyler oluşmasına zemin hazırlamıştır (Tarhan, 2006). Böylece bencilliğin bireysel olmaktan çıkarak toplumun yapı taşı olan aileye kadar indiği ve toplumsal bir boyut kazandığı söylenebilir.

İnsanlara içsel bir bütünlük ve bir çeşit benlik kazandıran sosyal, iktisadi, siyasi ve sınıfsal etkenler vardır. Bunlara aile, din, millet ve ırk örnek verilebilir. Bu özelliklere ayırmak normal olarak kabul edilirken, insanların bu özellikleriyle kendilerini diğerlerinden üstün görmeleri, sınırlarını aşarak haksızlığa yönelmeleri ve başkalarının hukukunu çiğnemeleri de toplumsal benciliktir (Topçu, 1998).

### 1.6.3.Nitelik Bakımından Bencillik Çeşitleri

Nitelik bakımından bencillik çeşitleri, maddi bencillik ve manevi bencillik olarak ikiye ayrılmaktadır. İnsanın hayatının temelinde, finansal değerlerin olması, maddi çıkarının her şeyden önce gelmesi ve maddi istekleri için her şeyini feda etmesi, bencilliğin maddi boyutunu ifade etmektedir. Bu şekilde düşünen bir insan, sadece kendi servetinin, kendi geleceğinin, kendi anlayış ve algılarının varlığını kabul edecek davranışlarda bulunmaktadır. Bu tür bencillik, insanı, ileri derecede maddeciliğe ve materyalistleşmeye sevk eder. Maddi bencillik, kendisini cimrilik ile gösterir. “Cimrilik” daha çok servet edinebilmek için karşılığı olmadan harcama yapmaktan kaçınma davranışı olup, genel olarak “pintilik” anlamında kullanılır. Cimrilik; kişiyi yalnızlığa sevk eden, paylaşmayı reddeden, bireyin başka insanlarla mesafesini artırıp insanların arasını açan bir davranıştır (Çağrı, 2000).

İnsanın, menfaat sağlamak için ahlak, ibadet, din gibi konularda, sadece kendi çıkarlarına göre hareket etmesi ise manevi bencilliktir. Bencil davranış türünün en tehlikelidir. Bu konularda yapılan bencillik davranışı, dinin yanlış yaşanmasına ve birçok kişinin dinden uzaklaşmasına da sebebiyet vermektedir. Manevi bencilliğin, birçok çeşidi vardır. Bunların başında, din istismarı gelmektedir. İstismar; menfaat sağlamak, bir şeyi kendi çıkarı için kullanmak, sömürmek anlamlarında kullanılmaktadır. Örneğin dini istismar edip, kişinin kendi menfaatine ve çıkarına hizmet ettirmeye çalışmak, bencilliğin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır (Hatiboğlu, 2008).

Farklı ilgi, istek ve çıkarlara sahip olan insanların, toplum içinde bir arada yaşayabilmeleri için toplumsal düzen ve kurallara ihtiyaç vardır. Dini mesajların, insanların yorumlarına göre meşrulaştırılması bir gelenek haline getirildiğinde, bu durum insanlıktan uzaklaşıp, mutlak gibi görünmeye başlamaktadır. İnsanlar davranışlarında, bu meşrulaştırmadan faydalanmak isterler. Zira dini kullanarak yaptıkları davranışların doğru olduğuna inanmakla kalmaz, başkalarının da inanmasını isterler. Kendilerini bu şekilde haklı gösterme istekleri, meşrulaştırma çabasının; bunlar da istismarın kökenidir. Dinin meşru gücünden, kişisel, toplumsal veya siyasal çıkarlar gözetip fayda sağlamak din istismarıdır ve dini aslından işlevinden saptırmaktadır (Certel, 2011).

### 1.7. Bencilliğin Sebepleri

İnsan bencilliğinin, birçok nedeni vardır. Etik bencillik savunucularına göre; bencillik durumu, insanın hissettiği acı karşısında, hissettiği haz ölçüsünü üst seviyeye çıkarmak

şeklinde tanımlanmaktadır. Başka birisine yardım ederken haz duyan insan, yardım etme davranışını artırır. İnsan, yaptığı her eylem karşısında tatmin olmak ister. Tatmin olmayacağı davranışı da yapmak istemez (Feldman, 2012). Modernizm, iş başarısı için kolay para kazanma ve haksız kazancı cazip göstererek, insan bencilliğini körüklemektedir. Zengin olanın tembellik yapıp çalışanlara karşı duyarsızlaştığı ve paylaşımcı olmaya kapandığı bir düşüncenin, toplum içerisinde yayılmasına neden olmaktadır (Tarhan, 2013). İnsanları, başkalarını yok sayarak yaşamaya, bencilliğe yönlendiren birçok etken vardır. Bu etmenler aşağıda açıklanmaktadır.

### **1.7.1. Kendini Beğenme**

İnsanın kendisini beğenmesi, övünmesi, kendini başkalarından üstün görmesi bencillik sebebidir. Psikoloji biliminde insanın kendini sevip beğenmesi normal olarak karşılanırken, bunun abartılması kişilik bozukluğu olarak kabul görülmektedir. Bu kişiler kendi çıkarlarına düşkün, başka kişilere karşı duyarsız vb. özelliklere sahiptir (Hazlitt, 2006). Freud bunun nedenini; insanın, doğduktan sonra gelişimi sırasında kendine olan sevgisi başka nesnelere doğru yönelmezse, bu sevgi yine kendisine döner şeklinde açıklamaktadır (Fromm, 1995).

Nietzsche, insanın tabiatında bir şeyden hoşlanmaktan söz edildiğini ve bu bir şeyin aslında kendinden hoşlanmak olduğunu ve bu durum sonucunda da insanda kendini beğenmenin var olduğunu söylemiştir (Nietzsche, 1997). Alfred Adler'e göre ise insanın başkalarından üstün olma düşüncesi ile insanın ruh dünyasında büyük bir çatışma başlamaktadır. Bunun sonucunda insan etrafındaki herkesi tenkit etmeye yönelmekte; aynı zamanda başkalarının kendisi hakkında ne düşündüklerini de öğrenmek istemektedir. Hiçbir şeyi beğenmeyip etrafındaki çoğu şeye olumsuz eleştiride bulunmakta; etrafındakilerin kendi çıkarına göre hareket ettiğini düşünen insanda, kendini aşırı beğenme eğilimi ortaya çıkmaktadır (Fromm, 1995; Okumuş, 2005).

### **1.7.2. Kendine Aşırı Güven Duyma**

İnsan yapısı gereği ihtiyaç ve isteklerini giderebilmek için çevresiyle ve diğer insanlarla işbirliği içine girmek zorundadır. Bu nedenle bütün ilişkilerini dolaylı olarak ya da doğrudan bir ihtiyacını karşılamak için kurmaktadır. Bencillik; modernitenin aşırı kişiselci dünya görüşünü kullanarak, insanlığın sağlıklı bir ruh hali içine girmesine neden olmaktadır. Birçok kişisel gelişim kitaplarında bir öğreti haline gelen, kendine güvenmek, bağımsız ve hür olmak, kendini aşmak sloganları neticesinde, bunun ölçüsünü kaçırın

insanlar başkalarına üstünlük sağlamak için bencilliğin temellerini atmaktadırlar. Oysa insan, başkalarına üstünlük sağlamadan özgür, bencillik yapmadan da bağımsız olabilir. Modernitenin kişiye ve kişinin kendini aşmasına yaptığı vurgu, bireyselliğin bencillikle son bulmasına, bilinçli olarak değil, bilinç dışı benliğin yaşanmasına sebep olmuştur. Genel olarak ise, benliğin kendini kaybetmesine ve özgürlüğünü yitirip köleleşmesine, yol açmaktadır (Arslan, 2009).

### **1.7.3. Çekememezlik**

Çekememezlik, insanların başkalarının mutsuz olmalarına sevinmeleri ve bundan haz almalarıdır. Bu tür insanlar kendi mutluluklarını, etrafındakilerin mutsuzlukları üzerine kurmaktadır. Bu nedenle çekememezlik, bencilliğin nedenleri arasındadır. Kant'a göre insan, kendine iki tür değer biçmektedir: Birincisi, kendindeki yetkinlikleri artırmaya çalışarak ya da kendini başkalarıyla karşılaştırarak, kendine değer biçmeyi daha çok tercih etmektedirler. İkincisi, üstün duruma geçmek için ya kendi yeteneklerini artırmakta ya da etrafındakilerin yetkinliklerini azaltmaya çalışmaktadırlar. Bu durum sonucunda kıskançlık da ortaya çıkmaktadır. Kant, çevresindekilerin mutsuz olmalarından hoşnut olmayı çekememezlik olarak tanımlamıştır (Kant, 2003). Etrafındakileri çekemeyen ve kıskanan kişi, kendinden başka kimsenin iyiliğini istememekte, insanların mutlu olmasını engellemek için her türlü davranışı yaparak, insanların mutsuz olmasından hoşnut olmakta ve bu durumdan son derece haz almaktadır (Aristoteles, 1997).

### **1.7.4. Hırs**

Bencilliğin sebeplerinden biri de insanın kendini yetersiz hissetmesi ya da kendine güvenmeyip hırsa kapılmasıdır (Kazancıoğlu, 1998). Hırs, "bir şeyi elde edebilmek için önüne geçilemeyecek kadar kuvvetli arzu, aşırı tutkunluk, açgözlü olma, doymak bilmezlik durumu olarak tanımlanmaktadır. Hırslı kimse, eksik kaldığını düşünerek, kıskandığı özelliğe sahip olmak için hareket etmektedir. Kendi çıkarını her şeyden, herkesten önceye koymakta ve kendi bencilliğini aşırı öne çıkarmaktadır (Karacoşkun, 2012). Hırs, kıskançlık duygusunu da artırmaktadır. Hırslı ve kıskanç kişilerin kişisel özellikleri arasında; açgözlü, adaletsiz, karamsar, olgun olmayan, bencil olma vb. özellikler de yer almaktadır (Kıral ve Ödemiş Keleş, 2019).

İnsanlar; kendi çıkarlarının peşinde koşmak ve isteklerini elde etmek için çabalama durumunda, oldukça ısrarlı ve kuvvetlidirler. Bu durum, insanı bir yarış içine sokmakta ve



başkalarıyla rekabet etmeye zorlamaktadır. İnsan kendi benliğinin esiri olmakta ve bencillik duygusunu en üst düzeyde yaşamaktadır. Kendi sorumluluğu dışında, aşırı mesuliyet alan insanlarda da bencillik görülmektedir. Başkalarıyla fazla ilgilenen bu kişiler, her şeyi denetlemek düşüncesinde olup, başkalarının ruhlarını bile kontrol altında tutmak istemektedirler (Tarhan, 2013).

İnsanın doğasında olan hırs, kişinin kendine ve başkasına zarar vermeden, toplumun yararına hizmet etmesi durumunda faydalı olabilir. Hırs kontrol edilemezse; ihtiraslar, insanı esir alabilir. Bu durumda birey, kendini toplumdan soyutlar, yalnızlaşır ve beraberinde de bencillik duyguları harekete geçebilir. Hırs, insanı, doymak bilmeyen şiddetli bir arzu ile bir şeylerin peşinden koşması için zorlayarak, sahip olduklarını vermeden, paylaşmadan daha çok şeye sahip olmaya yöneltebilir. Başkalarına iyilik yapmayı engelleyebilir. Hırslı insan, sadece kendi isteklerini ve duygularını tatmin etmek için uğraşarak, kendisinden başkasıyla meşgul olmayabilir. Bu durum da insan, bencillik davranışına yönelebilir.

### **1.7.5. İnsanın Doğası**

Psikolojik bencillik, insanın doğası itibarıyla, her zaman çıkarını gözeterek hareket ettiğini, bütün eylemlerin amacının kendi menfaatleri gereği ortaya çıktığını bireyin yarar sağlayacağı şeylere ulaşmak için eylemde bulunduğunu ve bu davranışlarının altında, bencillik duygusunun olduğunu ifade etmektedir (Cevizci, 2002). Freud'a göre insan, doğası gereği bencil ve saldırgan davranışlarla güdülenen bir varlıktır. Hareketlerinin amacı "id"i tatmin edebilmektir (Monroe, 1996). Freud için ben sevgisi ile narsisizm aynı şeydir, ben sevgisi, insana yaşama gücü veren enerjinin kendine yönelmesidir. Freud, insanlar, sevgilerini etrafındakilere ne kadar çok yöneltirlerse, ben sevgisinin de o kadar azalacağını belirtmektedir (Fromm, 1982).

Kant, insanın kendini her şeyden önce düşünmesinin ve bencilliğin, insanın doğasında olduğunu belirtmektedir (Fromm, 1982). Alman filozof Arthur Schopenhauer ise; insan hareketinin çıkış noktası olan güdülerden birinin bencillik olduğunu, her insanın kendini, dünyanın merkezine koyma isteğinin olduğunu ifade etmektedir. Bencillik, en güçlü ahlâkî hareket olan adalet erdeminin karşısında yer almaktadır. Schopenhauer, insan bencildir düşüncesiyle ahlâka temel arayarak, ahlâklı olabilmek için "ben" in hiç olduğunu bilip, her şeyin evrensel bir kökten geldiğini kabul etmektedir (Tanyol, 1998).

Etik yoluyla bireysel çıkarı meşrulaştırıp, toplum yararına bağlayan, etik teorinin ilk örneği, Thomas Hobbes'ta görülmektedir. Hobbes, insanın doğasında bencillik olduğunu savunmaktadır. Yeniçağ felsefesinde insanın kendini sevmesinin ve bencilliğinin her türlü ahlâklılığa uygun olduğunu açıklayan ilk düşündürdür (Cevizci, 2002). Ona göre, insanın bencilliği, doğası gereği değişmez. İnsan her zaman bencil güdüler tarafından harekete geçirilmektedir. Birey, her zaman kişisel tatmin ve haza ulaşmayı amaçlamaktadır. Hobbes'e göre, herkesin her isteğinin tam olarak yerine gelmesi imkânsız olduğu için bireysel taleplerde uzlaşmalara gidilmektedir. Ancak bu uzlaşmalar yardımseverlikten değil, tatmin ve haz isteğinden doğan bencilliktendir (Billington, 1997).

Machiavelli, insanı; nankör, doymak bilmeyen, bencil, içten pazarlıklı olarak tanımlamaktadır. İnsanlar, hep sahip olduklarından daha fazlasını isteyecek, buldukları durumdan memnun olmayacak, daha fazlası için her yola, her araca başvuracaklardır. Machiavelli'ye göre toplumdaki insanlar bencil ise, bu toplumda bencil olmayan bir lider başarıyla yürüyemez. Erdem gibi meziyetler, insanın her zaman yararına değildir. İnsanlar en çok maddî şeylere değer vermektedir. Onların hoşnutluğunu kazanmak isteyenler ise cömert görünmeli, fakat sahip olduğunu tüketmemek içinse aslında cömert olmamalıdır (Cevizci, 2002; Machiavelli, 2003).

## **1.8. Bencilliğin Sonuçları**

Bencilliğin; bireysel ve toplumsal bozulma, duyarsızlaşma, insanın kendisine ve çevresine zarar vermesi vb. birçok sonucu bulunmaktadır. Sosyal olgu ve olayların sonuçları insanların bakış açılarına ve o konudaki düşüncelerine göre değişebilir. Bencillik ahlâkını savunanlara (Dawkins, 2007; Ayn Rand, 2013; Nietzsche, 2010) göre bencillik, insanın doğasında olan ve insana fayda sağladığı derecede önemli olan bir kavramdır. Fakat bu düşünürler kendisine yarar sağlayan kişilerin, başkalarına zarar verme durumunu da “ahlâk ilkelerine uygun” olarak kabul ederler. Bu nedenle olay ve olguların sonuçlarına ve başkalarına zarar verme derecesine bakmadan, bu kavram ahlâkidir ya da değildir diye kesin yargıya varmak doğru olmayabilir.

### **1.8.1. Bireysel ve Toplumsal Bozulma**

Bütün olumsuz duyguların temelinde yatan asıl sebep, bencilliktir. Ego şişirilmesine neden olan bencilliğin tetikleyicisi, diğer tüm olumsuz duyguların kaynağını oluşturmaktadır. Bencillikten kurtulabilmiş ve onu alt etmeyi başarabilen bir insanda,

olumlu duygular hızla artmaya başlamaktadır (Tarhan, 2006). Bencillik, insanın kendine ve içinde yaşadığı topluma zarar vermektedir. Yaşanan problemlerin büyümesine ve yeni sorunların ortaya çıkmasına zemin teşkil etmektedir. Çalışma ve üretkenlikte ortaya çıkan dengesizlikler sonucunda adaletsizlik, ekonomik olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Bencillik, psikolojik ve sosyolojik sorunlarla birlikte insanların beden ve zihin sağlıklarını yitirmelerine de neden olmaktadır. Bencillikle birlikte ahlaki yozlaşma hızlanmaktadır. Bencillik, insanın genel olarak hata yapmasını tetiklemekte, insanı kolay ve hazır olana yaklaştırmaktadır. Bencil kişi, arzuladığı her şeye kolay yoldan sahip olmak istemekte, anlık haz ve mutluluğunu düşünmekte, başkalarının çıkar ve faydalarını görmezden gelmektedir. (Kazancıoğlu, 1998; Tarhan, 2006). Bencillik, insanı sadece kendine hizmet ettiren, ben odaklı yaşamasına neden olan bir duygudur. Bencillik, insanın sorumluluk almasını engelleyen, başkalarını anlama çabasını, yardımlaşma duygusunu öldüren, tekil düşünmeyi esas alan tehlikeli bir durum olarak değerlendirilebilir.

Seligman'a göre bencillik, bireyde depresyonu tetiklemekte ve bireyin psikolojisini zayıflatmaktadır. En önemli kişilik bozukluklarından olan psikopat ve sosyopat; antisosyal kişilik kapsamına girmektedir. Bunlardan özellikle sosyopat kişiler; tamamen bencil, kendi çıkarı ve o anki haz ve doyumundan başka bir şeyi görmeyen özelliklere sahiptir. Hiç kimseye karşı bir bağlanma göstermemekte ve sorumluluk almak istememektedirler. Bu kişiler, istedikleri şekilde hareket etmek isteyerek, engellenmeye tahammül edememektedirler. Kural ve yasalar onlar için önemli değildir. Yaptıkları davranış sonucunda başkaları zarara uğrasa bile suçluluk duygusu yaşamamaktadırlar (Cüceloğlu, 2016).

### **1.8.2. Duyarsızlaşma ve Etrafına Zarar Verme**

Schopenhauer'un ifade ettiği gibi bencilik davranışı benimseyen kişiler sadece kendisine zarar vermekle kalmayıp, başkalarının da acı çekmelerine neden olmaktadır. Bencillik, başkalarına yönelen bir gaddarlık ve ziyankârlık olarak da ortaya çıkabilmektedir (Özkan, 2006). Bencil olan kişiler, kendinden daha üstün kişilere karşı nefret besleyebilmektedirler (Tarhan, 2006). Gerektiği gibi kontrol edilemeyen bencillik eğilimi çok tehlikeli olup insanın kendine ve çevresine karşı duyarsızlaşmasına neden olmaktadır. Bencillik, kişiyi toplumsal değerleri yok sayacak bir duruma getirmektedir. Bencil kişi, çevresindeki herkesin hakkını rahatlıkla çiğneyebilmektedir (Kasapoğlu, 2010).

Toplum içinde ahlâkî erozyon başladığı zaman temel koruyucu değerler aşınmaya başlamaktadır. Bu değerler aşındığında, insanlar ısrarla çıkarlarını ön planda tutmak istemekte ve bunun sonucunda her türlü yola başvurmaktadırlar. Bireylerin şiddet ve saldırganlık eğilimleri, çevreye karşı duyarsızlaşmalarını artırmaktadır. Bu olumsuz eylemlerin çoğalması, başkalarına zarar vermenin doğal olduğunu kabul eden bir yaklaşımı doğurmaktadır (Tarhan, 2006). “*Herkes benim menfaatim için çalışsın ve beni sevsin. Ben ise sadece kendimi seveyim ve benim bütün üzüntülerim böylece son bulsun.*” dileği Tolstoy’a göre elemin en temel kaynağını oluşturmaktadır (Tolstoy, 1994).

### **1.9. Duygusal Olaylar Teorisi ve Örgütsel Bencillik**

Örgütlerde görülen tutum ve davranışların temelinde, *Duygusal Olaylar Teorisine* göre gurur, coşku, öfke, korku, kıskançlık, bencillik vb. duygular yatmaktadır. Örgütte ortaya çıkan tutum ve davranışlar; duygulardan etkilenmekte, bu durum çalışma ortamında duygusal tepkiler yaratmakta ve üst yönetim de dahil olmak üzere her kademedeki birey bu duygusal tepkileri deneyimlemektedir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Bu teoriye göre örgütteki duygular ve bu duygulara neden olan olaylar önemsiz görülse bile göz ardı edilmemelidir çünkü olumlu ya da olumsuz olayların birikimi daha sonra örgütte bireylerin hissetme, düşünme ve değerlendirme şeklini belirlemektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002).

Duygusal olaylar teorisi, yönetici ve örgüt üyeleri arasındaki ilişki düzeylerini açıklamak için de kullanılmıştır. Yöneticilerin duygusal ifadelerinin, duygusal bulaşma ve empati aracılığı ile örgütteki diğer kişilerin duygularını da etkilediği ve zamanla duygulardaki farklılaşmanın, yönetici ve diğerleri arasında daha güçlü veya daha zayıf ilişki düzeylerine sebep olabileceği bulunmuştur (Cropanzano, Dasborough ve Weiss, 2017). Tüm bunlardan hareketle örgütlerde ortaya çıkan bencillik duygusunun örgütleri olumsuz etkilememesi için örgüt yöneticilerinin etkili duygu yönetimi becerisine sahip olmaları durumunda; çalışanlar ile güçlü bağlar kurabileceği ve bu bağları örgütün amaçları doğrultusunda etkin olarak kullanabileceği düşünülmektedir.

### **1.10. Yönetim Kuramları ve Eğitimde Bencillik**

Bu bölümde yönetim kuramlarından; Klasik Yönetim Kuramı, Neoklasik Yönetim Kuramı ve Çağdaş Yönetim kuramlarının bencillik ile ilişkisi incelenmiştir.

### 1.10.1. Klasik Yönetim Kuramı ve Bencillik

20. yüzyılın başlarında geliştirilen örgüt teorilerinde teorisyenler, toplumları, toplumsal ilişkileri ve insan doğasını, pozitivist ilkelerle açıklayarak, insan doğasına ilişkin algılarını, kötümserlik ile iyimserlik noktaları arasında vurgulamışlardır (Sayılı, 2008). Teorisyenlerin kötümser yaklaşımına göre insan; kötü, yarışmacı, bencil ve saldırgandır. İyimser yaklaşıma göre ise insan; iyi, işbirliğine yatkın ve erdemlidir (Aydın, 2017).

Taylor'un bilimsel yönetim kuramının temelinde insanın doğuştan, bencil, açgözlü, nankör, art düşünceli ve ikiyüzlü yaratıldığını varsayan, Machiavelli ve Hobbes'un kötümser varsayımları yer almaktadır. İnsan kötü de olsa, yönetim içerisinde bir araçtır. İnsanın kötü nitelikleri, iyi yönetim ortamında iyileştirilebilmektedir. Çünkü insan iyi ve kötü nitelikleri birlikte barındırmaktadır (Başaran, 2004).

Taylor, örgüt içindeki insanın, sosyal ve psikolojik yönlerini, bireysel amaç ve gereksinimlerini göz ardı ederek, örgüt ve üretim üzerinde yoğunlaşmıştır (Şişman, 2010). Klasik örgüt kuramı yazarları, örgüt içindeki insanı, ekonomik çıkarlarını düşünen bir varlık olarak tanımlamışlardır. Klasik görüşe göre, örgütsel insanın değer yargılarının temelinde, en az çaba ile en fazla doyum sağlama güdüsü yer almaktadır. Ekonomik insan, birlikte çalıştığı kişilerle rekabete dayalı bir yarışma içindedir ve daima kendi çıkarlarını ön planda tutmaktadır (Çelik, 2002). Klasik yönetim anlayışının *insanla* ilgili temel paradigmaları; iş görenler ekonomik kazanımlara göre güdülenmekte, örgütteki çıkar ve kazançlarını en üst düzeyde tutmak istemektedirler. İş görenlerin doğasında, değişime karşı direnme ve bencillik vardır. İş görenler örgütün gelişimini, kârlılığını ve devamlılığını umursamamakta, örgütün amaçları ile iş görenlerin amaçları birbiri ile bağdaşmamaktadır. Bu nedenle iş görenlerin, örgütün amaçları doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için sürekli olarak kontrol edilmeleri gerekmektedir (Aşan ve Aydın, 2006; Erdoğan, 2010; Aydın, 2017).

Klasik yönetim anlayışı; bireysel farklılıklara yeterince önem vermemesi, insanların kendi çalışma ortamlarında yeterince kontrol yetkisine sahip olmamaları, örgütsel davranışın sınırlarını tanımlamada, örgüt içi çıkar çatışmalarının rolünü yeterince değerlendirmemesi, örgütsel davranışta insanın karmaşık yapısını önemsememesi nedeniyle eleştirilmiştir (Mullins, 2006).

Klasik yönetim paradigmasını benimseyen yöneticiler, genellikle sorun ve sonuç odaklı yönetsel tutum benimsemektedirler. Bu durum, okul yöneticileri açısından ele

alınırsa; çoğu okul yöneticisi, okulda geçirdikleri zamanın önemli bir kısmını ortaya çıkan sorunları çözmek veya mevcut sorunlarla birlikte yaşamının yollarını aramakla geçirmektedirler. Bürokratik işlemler, disiplin olayları, bina, araç-gereç, temizlik ve donanım gibi sorunlarla uğraşan yöneticiler, asıl görevleri olan okulda kaliteli eğitimi gerçekleştirmeyi gündemlerine alamamaktadırlar (Özden 2002). Bilimsel yönetim paradigmasını benimseyen yöneticiler, çalışanları “*ekonomik varlıklar*” olarak görmektedirler. Yönetici olarak görevlerinin, çalışanları kontrol etmek ve hakkaniyet ölçüsü içinde onları ekonomik ödüllerle motive etmek olduğuna inanmaktadırlar. Otoriter yönetsel tutum sergileyerek en iyisini kendilerinin bildiğine inanmaktadırlar. Bu anlayışa sahip yöneticiler, kararları kendileri almakta ve çalışanlara emirler vermektedirler. Günümüzde birçok kurum ve yönetici bu varsayımla hareket etmektedir (Covey, 2012).

Tüm bunlardan hareketle; klasik yönetsel anlayışa sahip olan okul yöneticilerinin, sahip olduğu güç ve yetkilerini, bürokratik yaptırım aracına dönüştürmeleri; yetki paylaşımı yapmak yerine, yazılı kurallara vurgu yapmaları, karar verme sürecinde öğretmenlerin fikirlerini önemsememeleri vb. şekilde ortaya çıkan bencilce yönetim düşüncelerinin; okulları, amaçlarına ulaşmaktan uzaklaştıran, etik ilkelerin uygulanmasına imkân tanımayan bir okul yönetimi anlayışının ortaya çıkmasına neden olacağı söylenebilir.

### **1.10.2. Neoklasik Yönetim Kuramı ve Bencillik**

İşletmelerin büyümesi ve yönetim sorunlarının artması, 1929 Dünya Ekonomik Bunalımının yarattığı işsizlik ve iş görenlerin geçim sorunları, klasik yönetime ilişkin eleştirileri belirgin bir şekilde artırmıştır. Hawthorne Araştırmaları'nın sonuçları da eklenince, örgütlerde *insan* unsuruna vurgu yapan yeni bir yönetim akımı ortaya çıkmıştır. Başlangıçta *insan ilişkileri yaklaşımı* olarak görülen bu akım, daha sonraları klasik kuramın göz ardı ettiği “insan” unsuruna önem verdiği için, *neoklasik kuram* adını almıştır. Neoklasik kuram içinde, davranış bilimlerinin etkisiyle şekillenen anlayış ise günümüzde *davranışçı yönetim teorisi* olarak adlandırılmaktadır (Koçel, 2011).

İnsan ilişkileri yaklaşımının benimsediği temel paradigmlar şunlardır: İnsanlar, kimlik duygularını, toplum içinde başkalarıyla ilişki kurarak kazanmaktadırlar. Çalışanlar, ekonomik güdülenme ve denetim altında tutulmaktan ziyade birlikte çalıştıkları grupların düşünce ve baskılarına duyarlılık göstermektedirler. Neoklasik kuramın öngördüğü temel paradigma değişikliği, klasik kuramın *ekonomik insan* paradigmasına doğrudan karşı

çıkmakta ve *bireysel farklılıkları* kabul etmektedir. Bu kuramın temelinde yer alan, insan ilişkileri yaklaşımı, her bireyin eşsiz ve biricik olduğunu savunmaktadır (Aydın, 2017). Neoklasik kurama göre, örgüt yapısı ve örgütte çalışanların ortaya çıkardığı davranışlar arasındaki ilişkilerin ne olduğuna odaklanmak, örgütteki insanların bir araya gelerek oluşturdukları sosyal grupları ve informal ilişkileri anlamak, informal grupların özelliklerine ve örgüte etkilerine odaklanmak gerekmektedir.

Neoklasik kuram, iki farklı alan üzerinde gelişmiştir. Bunlardan birincisi insanın duygularına önem veren, çalışanların, grup etkileşimine ve grup içindeki ilişkilerine vurgu yapan “*insan ilişkileri yaklaşımı*”, ikincisi ise insan davranışına vurgu yapan, insanın bir makine gibi olmadığını, birçok gereksinimi olduğunu kabul eden “*davranışçı yaklaşım*”dır (Karip, 2004; Memduhoğlu, 2010). İnsan ilişkileri yaklaşımı, bireye ve bireyin içinde yer aldığı gruba önem vererek, çalışanların, bir gruba ait olma duygusunu güçlendirmiştir. Yöneticiler tarafından çalışanların görüş ve önerilerine değer verilmesi, çalışanların, karar süreçlerine katılma isteğinin artmasına neden olmuştur (Aydın, 2017).

Harvard Üniversitesi’nden endüstriyel psikolog Mayo ve sosyal psikolog Roethlisberger, üretim ve iş ortamının koşulları üzerinde sürdürdükleri deneysel araştırmalarda, işçilerin görevlerini yapmak için bir araya geldiklerinde, aralarında informal etkileşim örüntülerinin ortaya çıktığını belirlemiştir. İnfomal ilişkilere, hem iş ortamında, hem de iş dışı ortamda rastlanmaktadır. İnfomal ilişkiler, resmî kurallara bağlı olmayan normlar, değerler, duygular ve iletişim örüntülerine sahip sosyal yapılardan oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Klasik yaklaşımlar ve insan ilişkileri yaklaşımının, yönetimi ve çalışma ortamındaki insan ilişkilerini anlama ve açıklamadaki yetersizliklerine yönelik olarak sürdürülen tartışma, eleştiri ve arayışlar, davranış bilimleri yaklaşımını ortaya çıkarmıştır (Koçel, 2011). Klasik yönetimin ilkeleri ile insan ilişkileri akımının öngördüğü paradigmaları tek bir çerçevede bütünleştirmeye çalışan ve yönetimde davranış bilimleri kuramının öncüsü sayılan Barnard’a göre, çalışanlar arasında işbirliği sağlamayı amaçlayan bir yöneticinin, öncelikle örgütte etkililiği ve verimliliği artırması gerekmektedir. Barnard, işbirliği ve dayanışma içinde örgütü hedeflerine ulaştırma gayretini, “toplu işbirliği” kavramıyla ifade etmektedir (Akt. Aydoğan, 2010).

Davranış bilimleri yaklaşımının örgüt ve yönetime ilişkin öngördüğü paradigmlar şunlardır: Çalışanların davranışlarını, örgütün yapısı ile ilişkilendirerek değerlendirebilmek, çalışanlar arasındaki iletişim, güdülenme, çatışma, görev ve yetkilerin değişmesi durumunda, çalışanların örgütsel davranışlarının değişmesi arasındaki ilişkiyi tahmin edebilmek ve iş doyumunu, iş doyumunu etkileyen etkenler, iş doyumunu ile verimlilik arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurmaktır (Koçel, 2011).

Davranış bilimleri yaklaşımına göre örgüt ile çalışanlar arasında gizli bir psikolojik sözleşme söz konusudur. Bu sözleşme, yüksek nitelikli bir iş başarımı ve yaratıcılık için başarı ve kapasitenin kullanılmasına bağlı doyumdan kaynaklanan çıkarıcı bir bağlılıktan çok, moral üzerine bir bağlılık yaratmaktadır. İşini yapmada kendisine belli düzeyde özerklik sağlanan iş görenin etkililiği artmakta ve yönetsel kontrole olan gereksinim azalmaktadır. Davranış bilimleri yaklaşımına göre örgütsel insan, “özgerçekleştirimi yüksek insan” olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2017).

Bu açıklamalar doğrultusunda; insan ilişkileri ve davranış bilimleri yaklaşımlarının eğitim yönetimine etkilerine bakıldığında, insan ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğu sosyal bir sistem olan okullarda, okul yöneticilerinin insan ilişkileri konusunda yeterli kuramsal bilgiye sahip olmasının yanında, kuramsal bilgiyi okul yönetimine uygulama becerisine sahip olması, olumlu bir okul ikliminin yaratılmasına, kıskançlık, hırs, bencillik vb. olumsuz duygular yerine, sevgi, hoşgörü, güven gibi duyguların egemen olduğu ilişkilerin kurulmasına, çalışanların iş doyumunu ve moralinin yükselmesini sağlayan bir kültürün ortaya çıkmasına sebep olacağı söylenebilir.

### **1.10.3. Çağdaş Yönetim Kuramları ve Bencillik**

Toplumsal yapıdaki inançların, değerlerin, tekniklerin değişmesi ve gelişmesi neticesinde ortaya çıkan yeni anlayış ve yaklaşımlar, eğitim sistemi ve yönetiminde yeni paradigma arayışlarına yol açmıştır. Pozitivizme tepki olarak ortaya çıkan yeni yönetim anlayışlarını, pozitivist bakış açısıyla değerlendirmek olanaksızdır. Yeni paradigmların yapı ve işleyişi, eğitim sistemi ve yönetiminde köklü bir değişimi ve dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Özden, 2002).

1960-1970 yılları arasında yönetim konusunda bilimsel çalışmalar yaygınlaşmış, yönetimde liderlik araştırmaları hız kazanmış, örgüt içinde yetki dağılımı, örgütün etkililiği ve verimliliği araştırılmıştır. Daha sonra örgütlerin demokratik olarak yönetilmesi ve



yönetim sürecinde çalışanların yönetime katılma konusu güncellik kazanarak, çalışanların güdülenmesi açısından çağdaş bir yaklaşım olarak görülen sistem yaklaşımının, örgüt ve yönetim alanında ön plana çıktığı görülmektedir (Eren, 2012).

Yönetimde çağdaş düşüncenin başlangıcı olarak görülen sistem yaklaşımı, yönetimle ilgili olayları, birbiriyle ve çevreyle ilişkili olarak ele almaktadır. Biyolog Bertalanffy'nin, ortaya attığı *genel sistem teorisinde* örgüt, canlı bir organizmaya benzetilmiş ve örgütün dinamik, sistemsel, etkileşimsel ve çok boyutlu olduğu kabul edilmiştir. Bütünün, kendini oluşturan parçaların toplamından öte bir değere sahip olabileceğini belirtmiştir (Memduhoğlu, 2010).

Yönetim biliminde genel sistem teorisine göre daha önemli bir yeri olan *açık sosyal sistem teorisi*, örgütü statik bir yapı olarak değil, çevresiyle sürekli etkileşim ve işbirliği içinde bulunan, dinamik ve sosyal bir yapı olarak görmektedir. Sosyal sistemlerin en önemli özelliği, sürekli değişen yapılar olmalarıdır. Sistem yaklaşımının üzerinde durduğu noktalar, bireysel-örgütsel beklentiler, kararların ussal olması-olmaması, otorite-otonomi, formal-informal ilişkiler, yöneten-yönetilen çatışmalarıdır (Aydın, 2017).

Sistem yaklaşımının eğitim yönetimine etkilerine bakıldığında; okullar, çevreleriyle birebir ilişki içinde olan örgütlerdir. Açık sistem kuramının okula uygulanması, okulun özellikle her öğrenciye açık olması demektir (Şişman ve Turan, 2004). Açık sistem yaklaşımı, istendik bir okul ortamı oluşturma ve okulda sürdürülen eğitimle ilgili tüm paydaşların üzerinde uzlaştığı ortak amaçlar belirlemede okul yöneticilerine pratik çözümler sunmaktadır (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007). Açık sistem özelliğine sahip bir okul, kendi alt sistemlerinin amaçlarını, üst sistemin amaçlarıyla bütünleştirerek çevresindeki değişime uyum sağlayabilir. Sistem yaklaşımı, eğitim örgütlerinde değişimi anlama, uygulama ve yönetme konusunda yönetici ve öğretmenlere, yeni kavram ve ilkeler sunmaktadır (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011).

1960'lardan itibaren örgütler ve yönetim alanında birbiriyle örtüşen veya çelişen farklı görüşler doğrultusunda yapılan araştırmalar, her örgüte uygulanabilecek genel ve evrensel bir modelin bulunmadığını ortaya koyan, yöneticilerin örgüt içindeki davranışlarını düzenleyen evrensel düzeyde geçerli bir modelin olmadığı paradigmasını ortaya koyan durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Eren, 2012 ). Durumsallık yaklaşımının kendisinden

önceki yaklaşımlardan en büyük farkı, hiçbirini reddetmeksizin her yaklaşımın uygulanabileceği yer, koşul ve durumların farklılaştığından bahsetmesidir (Alpaslan ve Kutaniş, 2007).

Durumsallık yaklaşımında, çağdaş anlamda bir yönetsel soruna getirilecek çözüm önerisi, örgütün içinde bulunduğu ortam ve koşulların incelenmesiyle belirlenebilir. En iyi çözüm önerisi, belli bir zaman diliminde örgütün içinde bulunduğu durum ve koşullara bağlıdır. Böylece uygulanması gereken yönetim biçiminin örgüt ve çevresinin sosyo-kültürel özelliklerine göre değişebileceği anlayışı daha fazla ağırlık kazanmıştır (Eren, 2012).

Durumsal yaklaşım, diğer yönetim yaklaşımlarının eksiklerini de tamamlayarak onlardan olabildiğince yararlanmaya çalışmasına rağmen; örgütlerde ortaya çıkan her duruma uygun ve doğru olduğu varsayılan yönetsel davranışı belirlemenin kolay olmaması, her olay için farklı türde bir yönetsel yaklaşım ve yönetsel davranış gerektiği ve kendine özgü nitelikleri olan yönetim ve liderlikte hangi yönetsel davranışın, hangi durumlarda etkili olabileceği konusunda, yeterince uzlaşma sağlanamadığı için eleştirilmiştir (Çetin, 2008).

II. Dünya Savaşı'nın ardından Deming'in Japonya'da verdiği seminerlerden sonra yönetsel düşünce ve uygulamalarda değişimi ifade eden bir yaklaşım olan *Toplam kalite yönetimi* konusunda çalışmalar kabul görmeye başlamıştır (Kayıkçı, 1999). *Toplam kalite yönetiminin* diğer yaklaşımlar arasındaki önemli farklılıklardan biri, yöneticilerin rolü konusundadır. Bu yaklaşıma göre yöneticilerin örgüt adına tek başına karar verme özellikleri daralarak, çalışanlarına koçluk ve danışmanlık yapma rolleri ortaya çıkmıştır. Bu anlayış, örgüt adına karar veren yöneticiler ile çalışanların arasındaki statü farkını kaldırarak, örgütteki rolleri daha belirsiz hale getirmiştir (Koçel, 2011). *Toplam kalite yönetimi* anlayışı ile insan odaklı düşünme, süreç odaklı olma, sürekli gelişme, gönüllü katılım, takım çalışması, yönetime katılma ve örgütsel öğrenme kavramları ön plana çıkmıştır (Aksu, 2002).

*Toplam kalite yönetimi* anlayışının eğitim yönetimine etkileri incelendiğinde; bu anlayış, öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesini, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının sağlanmasını ve daha fazla yetkilendirilmesini önermektedir. Öğrencilere ders başarısına göre not verilmesi, klasik yönetim anlayışının bir yansıması olarak görülmektedir. Deming'in kalite felsefesini uygulayan okullarda, korku ve kuşku yerine,

karşılıklı saygı ve güvene dayalı, hırs, kıskançlık ve bencillikten uzak bir okul kültürü oluşmaktadır. Okullar, tüm öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve destek personelinin, mutluluk duyarak çalıştığı bir örgüt kültürünü barındırmaktadır (Çetinkaya ve Gülmez, 2002).

Okullarda öğretmenin sınıfta neler yaptığıyla değil, mesai saatlerinden ne kadar önce veya sonra geldiği üzerine yoğunlaşan yöneticiler, eğitim ve öğretimin gelişmesine katkıda bulunamazlar. *Toplam kalite yönetimi* yaklaşımı, örgütün amaçlarına başarılı bir şekilde ulaşabilmesi için, sadece sonuç üzerine odaklanmak yerine süreç üzerine odaklanmanın önemli olduğunu savunmaktadır. Süreç odaklı yönetici, öğretmenlerin çabasını, yeteneklerini ve çalışma azimlerini görüp değerlendiren ve öğretmenleri sürekli olarak kendilerini geliştirmeye özendiren yöneticidir. Bu anlayışa sahip yöneticiler; okulda etik değerlerin etkin bir savunucusu ve koruyucusu olmaktadır. Okulun tüm paydaşlarıyla sağlıklı ve açık bir iletişim içinde olmasına özen göstermekte ve demokratik bir yönetim anlayışı benimsemektedirler (Özden, 2002).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle yönetim kuramlarının bencillik ile ilişkisi incelenecek olursa; klasik kuramların, insanın, yarışmacı, bencil ve saldırgan olan kötü yönüne vurgu yaparak bir yönetim anlayışı sergilediği görülmektedir. İnsanın doğuştan, bencil, açgözlü ve art düşünceli yaratıldığını varsayan klasik kuramlar, örgüt içindeki insanı ekonomik çıkarlarını düşünen bir varlık olarak tanımlamışlardır. Klasik görüşe göre örgütsel insanın değer yargılarının temelinde, en az çaba ile en fazla doyum sağlama güdüsü yer almaktadır. Çalışanların, birlikte çalıştığı kişilerle rekabete dayalı bir yarışma içinde olduğunu ve daima kendi çıkarlarını ön planda tuttuğu, örgütün gelişimini, umursamadıkları, değişime karşı direnme ve bencil davranış sergiledikleri, örgütün amaçları ile bireyin amaçları birbiri ile bağdaşmaz vb. varsayımlar öne sürdükleri görülmektedir. Ancak bütün bu varsayımlara rağmen, insanın kötü nitelik ve etik dışı davranışlarının, iyi yönetim ortamında iyileştirilebilir olması muhtemeldir. İnsanın iyi ve kötü nitelikleri birlikte barındırdığı göz önünde bulundurulduğunda, çalışanların ve yöneticilerin duygu yönetimi becerisine sahip olmaları ve etik davranış sergileme eğiliminde bulunmaları durumunda, örgütte ortaya çıkabilecek birçok olumsuz duygu ve davranışın, örgütün amaçlarına yönelik evrilebileceği söylenebilir.

Neoklasik yaklaşım ile bencillik arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu yaklaşıma göre resmî olmayan normlar, değerler ve duyguların, örgüt içerisindeki iletişim örüntülerinin

temelini oluşturdıkları görülmektedir. Çalışanlar arasında bencillikten uzak işbirliği sağlamayı amaçlayan bir yöneticinin, örgütün etkililiği ve verimliliğini artırabileceği varsayılmaktadır. Bu yaklaşıma göre yüksek düzeyde bir iş başarımı için çıkarıcı bir bağlılık değil, daha çok güdüleme üzerine bir örgütsel bağlılık yaratılması ve çalışanlara işini yaparken, belli ölçütlerde özerklik sağlanması, örgütün etkililiğini artıran faktörler arasında görülmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin okullarda ortaya çıkan bencillik vb. olumsuz duyguların yönetiminde, bu etik dışı duygu ve davranışların kontrol altına alınabilmesi için neoklasik kuramın insan ilişkileri ve davranış bilimleri yönünden yararlanmasının etkili olacağı söylenebilir.

Çağdaş yaklaşımların başlangıcı olarak görülen sistem yaklaşımında ise yöneticilerin, olayları, çevresiyle sürekli etkileşim içinde bulunan dinamik bir yapı olarak gördükleri, bireysel ve örgütsel beklentilere, otorite ve demokratik yönetim şekline, formal ve informal ilişkilere, örgütte ortaya çıkan çatışmalara önem verdikleri görülmektedir. Burada okul yöneticilerinin, bencilliğin sebeplerinden olan bireysel amaçlar ile örgütsel amaçların ortak bir noktada birleştirilmesi ve çalışanları bu yönde motive etmelerinin önemli olacağı ve birçok olumsuz davranışı ortadan kaldıracı olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin, bencillik davranışı ortaya çıktığında ise durumsallık yaklaşımından faydalanarak, bencillik davranışının altında yatan gerçek sebeplerin, ortam ve koşullarla birlikte incelenmesiyle en iyi çözüm önerisinin belirlenebileceği de söylenebilir. *Toplam kalite yönetimi* anlayışını benimseyen yöneticiler ise okulu yönetirken, öğretmenlerin kararlara katılımını sağlayarak, daha fazla yetkilendirme yaparak, bencillikten uzak, güdüleyici, demokratik bir yönetim tarzı oluşturabilirler. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin karşılaştıkları etik dışı duygu ve davranışların yönetiminde, kullanabilecekleri tek bir yaklaşım olamamakla birlikte, iyi bir yönetim için tüm yaklaşımlardan faydalanmak, ortaya çıkan davranışların temel sebebini tespit ederek bir yaklaşım tercih edebilmek, doğru kararlar vermeye yardımcı olan temel adımlardan birkaçıdır denilebilir.

### **1.11. Eğitim Örgütlerinde Bencillik**

Eğitim örgütleri, toplumun olumlu yönde davranış değiştirmesini ve kültürlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Eroğlu, 1998). Eğitim örgütlerini, diğer örgütlerden ayıran en önemli farklılık ise girdisinin ve çıktısının insan olmasıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde sorunların çözümünde, süreç içerisinde bireysel boyutlar, bireyleri tanımak, biçimsel olmayan uygulamalarda bulunmak, yetki gücü yerine etkileme gücünü kullanmak daha

geçerlidir (Şişman, 1994). Örgütsel yaşamda, amaca ulaşılabilmek için doğru iletişim kanalları seçilmeli ve çalışanların birbirini tanıyarak etkili iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Foltz (1973) bu durumu “Örgütlerde iletişimi, bir makineyi aksatmadan çalıştıran yağa benzetmektedir. Toplumun gelişmesi için eğitim örgütleri içindeki etkili iletişimin ve örgüt çalışanlarının kişisel tutumlarının analiz edilmesi önemli bir durumdur (Akt. Bolat, 1996).

Eğitim örgütlerinde çalışma ortamının olumlu olması, çalışanların örgüte bağlılığını, mesleğini sevmesini ve içselleştirmesini kolaylaştırır. Çalışanın amaç ve beklentisiyle, örgütün amaç ve beklentisi arasında denge ve düzen sağlanması, kişiyle mesleğin bütünleşmesi anlamına gelir (Köknel, 1997). Örgüt çalışanlarının, görevleri kapsamında yerine getirmek zorunda oldukları resmi yükümlülüklerin ötesinde çaba göstermeye istekli olması, uzun zamandır etkili örgütsel performansın elzem bileşenlerinden bir tanesi olarak kabul edilmektedir. Barnard (1938), bireylerin gönüllü olarak gösterdikleri çabalarla örgüte katkı sağlamaya istekli olmasının, örgüt hedeflerinin etkin biçimde gerçekleştirilebilmesi açısından olmazsa olmaz bir gereklilik olduğunu ifade etmiştir. Barnard, sadece örgütün hedeflerine katkı yapmakla kalmayıp örgütün kendi varlığını sürdürebilmesine de olanak veren işlevleri gerçekleştirmek için çaba gösterilmek zorunda olduğunu ileri sürmüştür (Akt. Aydoğan, 2010).

Berkman’a (1997) göre, örgütlerde ortaya çıkan etik dışı davranışlar şu şekilde sıralanmaktadır: Çıkar elde etmek ve ayrıcalık sağlamak amacıyla ortaya konan bencillik davranışları, kendisine sunulan görevi ve yükümlülüğü göz ardı ederek menfaati doğrultusunda kişi veya grupların kayırılması, kişinin görevini çıkarı doğrultusunda kötüye kullanması, çalışanların maddesel çıkar elde etmek için sunulan para, mal ve hediye sağlayan kişiye ayrıcalıklı davranması ve sunulan unsurları kabul etmesi, inanç ve düşünce konusunda tek doğruya sahip olan, kendisi gibi düşünmeyen bireylerle tartışma içerisine girme vb. davranışlar etik dışı davranışlar olarak kabul edilmektedir (Akt. Başel, 2007). Bu bilgiler ışığında, yukarıdaki etik dışı davranışların ortak noktalarının, bireyin çıkar arayışı içinde davranış sergilemesi olduğu söylenebilir.

### **1.11.1. Öğretmenlerde Etik ve Bencillik**

Eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için okulun paydaşlarının, okulun amaçlarına yönelik hareket etmeleri gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde etik

ilkelere uyması gereken bireylerin başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü mesleğini etik ilke, standart ve kurallar ekseninde yürütebilen öğretmenler; toplumun güvenini kazanmakta, saygı görmekte, zamandan ve kaynaktan israfı da önlemektedir. Sağlık, huzur, güven, istikrar ve refah içerisinde yaşayan bir toplumun oluşturulmasına önemli katkı sağlamaktadırlar (Özkan ve Çelikten, 2018).

Okulun en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin eğitim ve öğretimde iyi olması kadar davranış bilimlerinde ve etik ilkelere de yeterli olması gerekmektedir (Helvacı, 2010). Bu durumda öğretmenlerin yalnızca eğitim-öğretim etkinlikleriyle ön planda olmamaları, bencillikten ve çıkar ilişkilerinden uzak, paylaşımcı ve işbirliğine dayalı etik ilkelere duyarlı davranışlar sergilemelerinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler erdemli, haksever, ahlaklı, dürüst, paylaşımcı vb. ilkelere sahip olurlarsa, öğrencilerini de aynı değerler paralelinde yetiştirebilirler. Aksi durumda öğrencilerin bu ilkeler ışığında yetişmeleri mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin etik dışı davranışlardan uzak durup, eğitim ilke ve amaçlarına uygun ilkelere hareket etmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Arslan, 2015; Duran, 2014).

Eğitimin niteliği çeşitli etkenlerle birlikte, öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini uygulamaya dönük olarak gösterdikleri yeteneklerine bağlıdır. Öğretmenlerin toplum içindeki statülerine ve öğretmenlik mesleğine gösterilen saygıya ne derece önem verilirse, eğitimin niteliği de o kadar artmaktadır (Çalışıcı Çelik ve Kırıl 2018). Eğitim örgütlerinin başarıları, çalışan öğretmenlerin nitelikli özellikleriyle eşdeğer olmaktadır (Temiz, 2001). Öğretmenlik mesleği, ahlaki yönden büyük sorumluluklara sahip ve insan yetiştirme konusunda önem arz eden önemli bir meslektir. Öğretmenler sadece iyi bir eğitim sunmamalı, bunun yanı sıra ahlaki yönden de iyi bir model olmalıdırlar. Bu nedenle öğretmenlerin etik dışı davranışlardan uzak durmaları, meslektaşları ve öğrencileri ile ilişkilerinde olumlu davranış yükümlülüklerini gerçekleştirmeleri önemlidir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Öğretmenlerin sergiledikleri etik dışı davranışlar; öğrenci ve velileri kişisel amaç ve emeller doğrultusunda kullanma, öğrencilere kendi kişisel algılarına göre davranma ve onları bu görüşe göre yönlendirme (Aydın, 2017), bireysel menfaatleri için öğretmenlik kimliklerini kullanma, bir meslektaşıyla ilgili iyi ya da kötü niyetli ifadelerde bulunma vb. davranışlar olarak sayılabilir (Terhart, 1998). Bencilliğin, kendi çıkar arayışı için örgütün

amaçlarını yok sayma özelliği göz önünde bulundurulduğunda, bu etik dışı davranışların bencillik ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının yanında etik sorumluluklarının da bulunması gerekir. Etik davranışlar konusunda sorumluluk sahibi olmak, öğretmenlerin meslek ahlakına sahip olmalarının yanında öğrencilerin gelişimleri açısından da önemli bir durumdur (Aydoğan, 2011). Ancak öğretmenlerin, etik dışı davranışlardan ne kadar kaçındıkları, okulda karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde etiği sorgulayıp sorgulamadıkları bilinmemektedir (Duran, 2014).

### **1.11.2. Eğitim Yönetiminde Etik ve Bencillik**

Eğitim yönetimi, toplum gereksinimlerinin karşılanması amacıyla kurulmuş olan eğitim kurumlarını, daha önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde geliştirmek, yönetmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 2008). Eğitim yönetimi, her geçen gün büyük bir hızla gelişen ve çok yönlü rollere sahip olan bir bilim dalıdır (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim yöneticiliği, özel uzmanlık donanım ve yetilerini gerekli kılmaktadır. Eğitim yöneticiliği, alt dallara bölünmektedir. Bu alanların başında okul müdürlüğü, il ya da ilçe eğitim müdürlüğü veya diğer alanlar gelmektedir. Eğitim yöneticilerinin, sorumluluklarını yaparken, mesleki etik ilkelerine uygun tutum sergilemeleri beklenmektedir (Aydın, 2006).

Eğitim kurumlarındaki yöneticiler, kurumlarının amaçlarını gerçekleştirebilmek, çalışanları örgütleyebilmek, çalışmalarını koordine edip denetleyebilmekle görevli kişilerdir (Gürsel, 2006). Eğitim yöneticilerinin, yönetsel süreçlerde etik ilke ve kurallara uymaları gerekmektedir (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013). Eğitim, durağan olmayan bir süreç olduğu gibi düşünce ve değerler de her daim değişmektedir (Çelik, 2012). Dolayısıyla da eğitim yöneticileri, bu hususu dikkate alarak, kendilerini ve yönettikleri eğitim kurumunu bulunduğu çağın gereklerine uygun bir şekilde yenilemek durumundadırlar.

Eğitim yöneticileri, okulun insan kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmek için hem davranış bilimleri alanındaki son gelişmelerden haberdar olmalı, hem de örgütte insancıl ilişkileri, en iyi şekilde yürütebilecek liderlik özelliğine sahip olmalıdırlar (Şimşek, 2002). Yönetimde başarı; yönetici-yönetilen ve yönetim sistemi üçgeninin uyumlu, etkin ve süratli çalışmasıyla doğru orantılıdır. Yeni yönetim yaklaşımlarında, insan odaklı yönetim

anlayışı ön plâna çıkmaktadır. Çünkü insan, duyguları olan bir varlıktır ve çoğu zaman manevi teşvik ve tatmin, maddiyatın önüne geçebilmektedir. Bu nedenledir ki yönetimde başarının yolu; yönetenlerin, genel kabul gören yüksek insani vasıflarla donanmış olmasından geçmektedir (Bulgan, 2012).

Eğitim yönetiminde, başarıyı etkileyebilecek birçok engel bulunabilir. Görmezden gelme, her şeyi bildiğini sanma, değişime ayak uyduramama vb. gibi birçok engel, hali hazırda yöneticilerin performansını düşürebilecek boyuttadır (Bulgan, 2012). Eğitim örgütlerinde, eğitim yöneticileri tarafından bencillik duygusu ile ortaya çıkan davranışlar da örgüt işleyişlerini olumsuz etkilemektedir. Yönetimde bencillik; yöneticinin sadece kendi yararını düşünerek kendi dışındakilere kimi zaman zarar vererek, kendi gereksinimi ve çıkarı doğrultusunda davranış geliştirmesi ve örgütü bu anlayışa göre yönetmesidir (Pehlivan Aydın, 2002). Eğitim örgütlerinde başarıyı etkileyebilecek diğer engellere kısaca bakılacak olunursa; *Kurumdaki sorunları ve zararlı davranışları görmezden gelme*: Bazı yöneticiler, örgütlerde ortaya çıkan sorunları ve olumsuz davranışları yok sayarak, hareket etmektedirler. Oysa sorunları çözenin en kolay yolu, sorunların ve örgüte zararlı davranışların farkında olma, bunlara, başlangıçta müdahale etme ve büyümelerine fırsat vermemektir. *Kurumdaki her şeyi bildiğini sanma*: Bir yöneticinin, kurumunun işleyişi, personeli ve mevzuatı ile ilgili her şeyi bilmesi, mümkün değildir. Ancak, bazen aşırı özgüven yöneticilerin başını döndürebilmekte ve onları bencil davranışlar içine girerek hata yapmaya sevkdebilmektedir (Bulgan, 2012).

Eğitim örgütlerinde ortaya çıkan bencillik davranışı, örgüt kültürünün geri kalmasına ve çalışanların örgütsel güvenin sarsılmasına yol açar. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için bencil duygu ve tutumlardan arınarak, çalışanların birlikte hareket etmeleri gereklidir. Bu da yönetimde etik ilkelerin benimsenmesiyle mümkündür. Yönetim süreci, başkalarını da ilgilendiren kararların sürekli olarak alınmasını, kararların herkesin yararı olacak şekilde oluşturulmasını, örgütün ihtiyaçlarının temin edilmesini, örgüt içerisinde iş bölümlerinin adil bir şekilde yapılmasını, çalışanların çabalarının yansız olarak değerlendirilmesini, örgüt kaynaklarının yine örgüt yararına kullanılmasının sağlanmasını ve sorumlulukların adilce oluşturulmasını kapsamaktadır (Kaplan, 2009). Özsalmanlı ve Pank'a (2013) göre yönetimde, etik değerlerin yerleşebilmesi için eğitim örgütlerinde karar süreçlerinin şeffaflaştırılması gereklidir. Kepenekçi ve Nayır (2014), yöneticilerin bazı davranışlarının öğretmenlerin karar alma sürecine dâhil edilmelerinin "göstermelik bir durum" olduğunu



ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenlere göre bu yöneticilerin, öğretmenlerin algılarına değer veriyor gibi görünerek, önceden belirlenmiş gizli amaçları veya kendi kararlarında ısrar etmeleri, öğretmenlerin karar sürecine olan güvenini ve bu yöneticilere karşı saygısını zedelemektedir. Çünkü yönettiği gruba kendi düşünce ve değerlerini onların rızası olmadan dayatmaya çalışan bir yönetici, diğer çalışanların değerlerini hiçe saymaktadır.

Örgütün başarıya ulaşması, bir yöneticinin örgütü etkili ve verimli kılabilmesi için yöneticinin; örgütü, çalışanlarının kişisel hak ve özgürlüklerini gözeterek yönetmesiyle mümkündür (Gül, 2006). Bu durumdan hareketle, yöneticilerin örgütte sağlayacakları başarılarının artmasında; astlarıyla kurdukları iletişim niteliği arasında paralel düzeyde bir orantı vardır denilebilir (Bolat, 1996). Eğitim yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için örgütün çıkarlarını kişisel çıkarlarının üzerinde tutmaları, kendilerini sürekli bir şekilde yenileyebilmeleri ve dönüşüm için gerekli koşulları hazırlayabilmeleri gereklidir (Özalp, 2010). Tüm bunlardan hareketle eğitim örgütlerinde çalışanları ve kurumu ilgilendiren kararların alınmasında, alınan kararların tüm paydaşların faydasına olacak şekilde kullanılmasında, örgüt kaynaklarının bir kişi veya grup için değil, bencil ve çıkarıcı davranışlardan kaçınılarak örgüt yararına kullanılmasında, hakların adil bir şekilde sunulmasında yönetsel etiğin çok önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin, etik değerler belirlemeleri ve bu değerleri bir kılavuz niteliğinde uygulamaları önemlidir. Aksi takdirde yönetimler oligarşik bir hal almaktadır. Bunu engellemenin en akılcı önlemi, yöneticilere mutlak gücün verilmesini engellemek ve her zaman yöneticiler ile yönetilenler arasındaki iletişim hattının açık tutulmasını sağlamaktır (Tanrıoğen, 2014). Eğitim yöneticilerinin sergileyeceği etik davranışlar; öğrencilerin refahını ve başarısını tüm karar alma ve eylemlerde temel değer olarak kabul etmek, dürüstlük ve doğrulukla mesleki sorumlulukları yerine getirmek vb. olarak sayılabilir. Ayrıca çalışanların, insan haklarını gözetmek, siyasi, sosyal, dini, ekonomik veya diğer etki yoluyla kişisel kazanç için pozisyon kullanmaktan ve bencil davranışlar sergilemekten kaçınmak da yöneticilerin uyması gereken etik esaslar içinde yer almaktadır (NASSP, 2013).

Tüm bu bilgiler ışığında; eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri, pozisyonları nedeniyle toplumda pek çok kesimle etkileşim halindedir. Bu çeşitli kesimlerin farklı talep ve beklentileri olabilmekte; söz konusu talep ve beklentiler okul müdürlerini etik problemlerle karşı karşıya bırakabilmektedir. Çalışanların ve çevrenin kendi kişisel çıkar

arayışı içine girerek, kurumun amaçlarını göz ardı etmesi durumunda, bencil ve diğer olumsuz duyguların davranışa dönüşmesi, örgütün asıl amacını gerçekleştirmesini sekteye uğratabilir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde ki okul yöneticilerinin etik dışı duygu ve davranışları tespit ederek yönetebilmelerinin, örgütün etkililik ve verimliliğine büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

## **1.12. Bencilliğin Boyutları**

Bu bölümde bencilliğin, paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutları açıklanmıştır.

### **1.12.1. Bencilliğin Paylaşım Boyutu**

Eğitim örgütlerinin, verimlilik, performans, sürdürülebilirlik gibi durumlarında önemli bir etki sahibi olan sosyal sermaye, eğitim çalışanlarının sergiledikleri koordinasyon ve dayanışmanın işlevsel boyutu olarak ifade edilmektedir. Burada ki işlevsellik, çalışanlar arasında tesis edilmiş olan dürüstlük, eşgüdüm, bilgi paylaşımı, güven gibi sosyal değerlerin iç içe olduğu bireysel çıkarların ötesinde bir sistemin inşa edilmesine işaret etmektedir. (Çalışır ve Banger, 2011). Böylelikle eğitim örgütlerinde örgüt paydaşlarının bencillikten ve kişisel çıkarlardan uzak sağlıklı bir bilgi iletişim ve paylaşım ağı oluşturmalarıyla, okul performansı verimlilik sağlayacağı, değer kazanacağı ve okul gelişiminin sürdürülebilirliğini artıracığı söylenebilir.

Sarıkaya (2011), örgütlerde bilgi paylaşımının ve işbirliğinin etkisini, kartopu misali her geçtiği noktadan yeni bir eklenti edinerek büyüyeceğini ve zenginleşeceğini ifade ederek “kartopu modeli” ile açıklamaktadır. Bu durum, eğitim örgütleriyle ilişkilendirildiğinde, eğitim ortamlarında sahip olunan fiziksel ortamların, materyallerin ve bilginin paylaşılması durumunda; paydaşlardan herhangi birinin eksilmesi halinde, diğerleri bu eksikliği giderecek bilgi ve birikime sahip olduğundan, örgütün amaçlarına ulaşmasında zaman ve bilgi kaybı yaşanmasının da önüne geçileceği muhtemeldir.

Örgütlerde açık bilgi paylaşımının gerçekleştirilmesinde faydalanılan unsurlar enformasyon teknolojileri, belgeler, fiziksel ortam araç ve gereçlerdir (Mısırdalı, 2006). Bir diğer bilgi paylaşımı çeşidi olan örtülü paylaşım ise örgüt bireylerinin zamansal birikimle oluşturdukları tecrübe ve deneyimlerini, diğerlerine aktarmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Örtülü bilginin kazanılması bir anda gerçekleşmediğinden ya da zamana bağlı olduğundan bireyler tarafından örtülü bilgi paylaşımının gerçekleştirilmesi de zor olmaktadır. Örtülü

bilgi paylaşımı, açık bilgi paylaşımından farklı olarak herhangi bir yazılı metinden bağımsız olup bir eylem ya da davranışlar gerçekleşmektedir. Örtülü bilgi, çoğunlukla kazanıldığı anda paylaşılamadığı için örtülü bilgi paylaşımı da, bireye özgü bir deneyim aktarım şekli olarak kendini göstermektedir (Flores, Antonsen ve Ekstedt, 2014).

Bireyler arasında, işbirliği ve paylaşım eylemine katkı yapmaya istekli olma düzeyleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır ve davranışlardaki bu bireysel farklılıkları, bireysel becerilerdeki farklılıklarla açıklamak mümkün değildir. İşbirliği yapabilmenin en önemli etkenlerinden birisi, çalışanlar arasında paylaşım davranışının gelişmiş olmasıdır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin kendi kullandıkları eğitim tekniklerini, bilgi kaynaklarını, sahip oldukları eğitim ortamlarını ve materyallerini, en önemlisi de, bilgi, birikim ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşarak işbirliği ortamı oluşturmalarıdır. Katz ve Kahn (1966) işbirliği sistemi ile ilgili olarak bu argümanı daha da ileri taşımıştır. Buna göre, herhangi bir örgütte, çalışanlar tarafından işbirliği eylemi ve bilgi paylaşımı gerçekleştirilmez ise sistemin tümden çökeceğini ileri sürmüşlerdir. Bilgi paylaşımı, bilgi yönetiminin en önemli unsurlarından biridir. Bilginin kullanıldıkça ve paylaşıldıkça artan bir örgüt varlığı olması ve maddi örgüt varlıklarından daha fazla öneme sahip olması, bilgi paylaşımının önemini de artırmaktadır (Dinçmen, 2010).

Eğitim örgütlerinde, çalışanların paylaşım yapmama nedenleri arasında; bireysel davranışlar, kültürel farklılıklar, statü farkları, kendine veya karşısındakine duyduğu güven eksikliği vb. birçok faktör bulunmaktadır (Riege, 2005). Bir diğer yandan da örgüt çalışanlarının, bilgiyi paylaşmak istememelerinin altında, örgüt politikalarına bağlı olarak hissettikleri endişeler de bulunabilmektedir. Öyle ki çalışanın bu anlamda itibar kaybetme korkusu, terfi sistemine bağlı olarak diğer çalışanla hissedeceği rekabet durumu veya paylaştığı bilginin sürekli biçimde dikkate alınmaması, bireyin bireysel çıkarları ile örgüt çıkarlarının uyuşmaması gibi hususlar da bireysel anlamda bilgi paylaşımını engelleyecek konular arasında sayılabilmektedir. Huang ve Davison (2008) örgütlerde paylaşımı engelleyen unsurları; bilgi gücünü kaybetme endişesi, hiyerarşik gücü kaybetme endişesi, bilgiyi güç unsuru olarak görme, yaş, statü, cinsiyet ve eğitim seviyesi gibi farklılıklar şeklinde sıralamaktadırlar.

Yapılan bu sınıflandırmalar dikkate alındığında, bireylerin örgütlerde sahip oldukları bilgi, fiziksel ortam, araç-gereç paylaşımını sekteye uğratan davranışlarının temelinde, bireysel menfaatleri korumakla birlikte güven yetersizliğinden kaynaklı endişelerin var

olduğu görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle; bu araştırmada da çalışanların sahip oldukları bilgi birikimi, deneyim ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşma düzeyleri bencillik davranışının paylaşım boyutunda incelenmiştir.

### **1.12.2. Bencilliğin Yararcılık Boyutu**

Karşılıklılık normuna (Wikham ve Hall, 2012) göre, tüm toplumlarda, belirli koşullar altında, bireylere, kendilerine fayda sağlayanlara karşılık vermeleri gerekliliği aşılacaktır. Bu sağlanan her faydaya, bir karşılık verme ihtiyacı, karşılıklılık normunu ortaya çıkarmıştır. Bu norm, toplumlarda bazen adalet dengesine katkı sağlarken, bazı durumlarda ise kişilerin çıkarlarını korumak için kullandıkları taktikler haline gelerek adaletsizliklere yol açmıştır (Gouldner, 1960; akt. Lodewijckx, 2008). Eğitimde bencilliğin yararcılık boyutu da eğitim çalışanlarının meslektaşlarıyla ilişkilerinde, grup çalışmalarında ve aldıkları görevlerinde en fazla yararı kendilerinin kazanması için uğraşmalarını ve sömürü ilişkilerini sevmelerini ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerinin etkili ve verimli olması için eğitim çalışanlarının, meslektaşlarına karşılık beklemeden yardım ederek, kendi performansından ziyade bütün olarak grubun tamamının etkinliğine katkı yapan davranış sergilemeleri, şikâyet etmekten ve sızlanmaktan kaçınarak, örgüt içinde yapıcı uğraşlar için zaman harcamaları, çalışma arkadaşlarına her durumda yardım etmeleri, kendi haklarını savundukları kadar onların da haklarını gözetmeleri vb. davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışları arasında yer almaktadır. Araştırmada eğitimde bencilliğin yararcılık boyutu ise sosyal değişim kuramının temellerini atan karşılıklılık normu (Wikham ve Hall, 2012) temel alınarak incelenmiştir.

### **1.12.3. Bencilliğin Zarar Verme Boyutu**

Örgütsel vatandaşlık davranışlarının da bencilikle yakından ilişkisi vardır. Örgütsel vatandaşlık davranışları Organ (1988) tarafından, örgüt araştırmalarına yönelik olarak ilk kez ortaya atıldığından bu yana, iş arkadaşları ile örgüte yapılan olumlu katkılar bakımından kavramsallaştırılma eğiliminde olmuş, aktif olumlu bir katkıya işaret etmektedir (Akt; Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2014). Başka bir deyişle, örgütün kazanacağı faydalar ve bireylerin kazanacağı faydalar birleşerek, tek bir çift kutuplu kavram meydana getirmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışları işlevselleştirildiğinde ise ortaya farklı bir resim çıkmaktadır. Buna göre örgütlerde iki farklı tür vatandaşlık davranışı bulunmaktadır: 1) Aktif olumlu katkılar yaparak, örgüt yararına grup veya komisyonlarda yer alma (örneğin

başkalarına yardım etme). 2) Başkalarına veya kişinin kendi örgütüne zarar verebilecek davranışlardan kaçınma (örneğin başkalarının haklarını ihlal etmeme). Bir şeyi yapmama olarak etiketlenme eğilimi olan bu son davranış, “Zarar verme!” ya da daha spesifik olarak “Eylemlerinizle zarar verme!” şeklindeki ahlâk kurallarını temel alan pasif bir davranıştır (Farh ve Earley, 1997). Eğitimde bencilliğin zarar verme boyutu ise eğitim çalışanlarının, kendi çıkarlarını, okulların amaçlarından daha fazla önemsemelerini, ön planda olabilmek için haksızlıkları görmezden gelerek çalışma arkadaşlarına ve örgüte zarar verebilmelerini ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerinin hedeflerine etkili bir şekilde ulaşabilmeleri için eğitim örgütlerinde çalışan paydaşların, çalışma ilişkilerinde huzurlu ve mutlu olmaları önemlidir. Eğitim örgütlerinde bireylerin, birbirleri arasındaki iletişim şekilleri, kişilerin davranış ve tutumları çok önemlidir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinde, kişilerin birbirine karşı duyduğu düşünce ve hislerin, eğitim örgütünün amacı ve faydası yönünde olması gereklidir. Çalışanların, örgütün faydası yerine, kendi çıkarlarını önde tutması, kişilerin bencillik yapması örgüt iklimini bozmakla birlikte birçok zarara yol açabilmektedir. Olumlu etkileşim ve iletişimi engelleyen unsurların başında, kişinin kendi kişisel düşüncelerini tek doğru olarak kabul etmesi ve bunu benimsemesi, başkalarını görmezden gelmesi hatta bunu başkalarını zarara uğratmak pahasına yapması, örgütün hedeflerini görmezden gelmesi gibi davranışlar sayılabilir. Tüm bunlardan hareketle; bu araştırmada, eğitim ortamlarında ortaya çıkan, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşılaştığı, gözlemlediği ya da deneyimlediği bencillik kavramının; paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarına ilişkin düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır.

### **1.13. Bencillik İle İlgili Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde, bencillikle ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir. Ancak eğitim örgütlerinde, bencillik ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı için bencilliğin, diğer disiplinlerde işlendiği çalışmalara yer verilmiştir.

#### **1.13.1.Yurt İçi Çalışmalar**

Yıldızlı (2011), bilgisayar bilimi alanında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Richard Dawkins’in bencil gen görüşünü temel alarak, zararlı yazılımların hayatta kalabilme şansını artırabilmek için deneysel yöntemle 300.000 üzerinde zararlı yazılım örneği

geliştirmiştir. Bencillik, fedakârlık, taklitçilik, vb. davranış modelleri, yazılıma eklenerek, çözümlere karşı test edilmiştir.

Kesikoğlu (2016), felsefe alanında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Max Stirner'in, Richard Dawkins'in ve Nietzsche'nin bencillik hakkında algılarını alanyazın taraması yaparak karşılaştırmıştır. Bir etolog olan Dawkins'in söylemlerinin, bencilliğin hangi nedenlerden kaynaklandığı sorusunu cevaplayabildiğini ancak insanın toplumsal yönünün göz ardı edildiği gerekçesiyle, insan açısından söylediklerinin eksik kaldığı sonucunu vurgulamıştır.

Şen (2016), ekonomi eğitimi alan öğrencilerin diğer disiplinlerin öğrencilerinden daha bencil olup olmadıklarını araştırdığı makalesinde, bencillik konusunda, disiplinler arasında anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiştir. Ekonomi alanında okuyan, öğrencilerin diğer disiplinlere nazaran daha bencil olduğu, dini ve ahlaki değerlere odaklı ilahiyat öğrencilerinin ise daha fazla insafli olma eğilimi taşıdıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Can (2018), felsefe alanında doküman incelemesi yöntemi ile yaptığı doktora tez çalışmasında, Ayn Rand'ın rasyonel bencillik ahlakını (objektivist etik) incelemiştir. Objektivist etiğin temel savunması, her insanın kendi amaçlarının olduğu, başkalarının refah ve mutluluğu için araç olmadığıdır. Bu nedenle bu öğretisi, insanın kendisini de başkalarını da feda etmeden kendisi için yaşaması gerektiğini savunmaktadır.

Özbay (2018), temel islam bilimleri alanında yaptığı doktora tez çalışmasında, her zaman, alıcı durumda, olmayı isteyen bencilliğin ve bencilliğin zıttı olan diğerkâmlığın, Kur'ânı- Kerim verilerinden yola çıkarak bütüncül bir bakış açısıyla incelemesini yapmıştır. Araştırma sonucunda, insanların bireysel ve toplumsal yaşamlarında temel değerlerinin diğerkâmlık olduğunu, bencilliğin ise yerildiğini, ahlakî olanın ve insanın huzur kaynağının diğerkâmlık olduğuna vurgu yapmıştır.

Ardıç (2019), sosyoloji alanında yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında bencillik ve moderniteyi inceleyerek, insanın doğasında bulunan bencillik duygusunu, modern toplumun meşrulaştırması konusunu tartışmıştır. Ayrıca, bencilliğin toplumdaki görünümünü ölçmek amacıyla, üniversitelerde okuyan 697 lisans öğrencisine bencillik ve özgecilik ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılara ne derece katıldıkları sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, toplumun geleneksellik ile modernite arasında geçiş aşamasında olduğu ve diğerkâmlık değerleri ile birlikte bencillik değerlerini de içselleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

### 1.13.2. Yurt Dışı Çalışmalar

Eisenberg-Berg ve Hand (1979), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların, ahlaki düşünce ve onların doğal çevrelerindeki paylaşma, yardım etme ve teselli verici davranışları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çocuklara 6-11 hafta periyodunda yardım etme ve paylaşma hakkında dört basit ahlaki muhakeme hikâyesi anlatılmıştır. Gözlem sonuçlarına göre, çocukların paylaşımcı ve yardım etme davranışları çıkarıcı ve bencil düşünme ile önemli derecede negatif ilişkili, ihtiyaca yönelik düşünme ile pozitif ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Yardım etme davranışı eğiliminin, oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte gözlem sonuçlarına göre, çocukların Kohlberg'in 1. Ahlaki dönem olan "ceza ve itaat" döneminin özelliklerini değil, çıkarıcı ve ihtiyaca yönelik düşünme döneminin özelliklerini gösterdikleri görülmüştür.

Coulter, Wilkes ve Der-Martirosian (2007), hukuk ve iktisat öğrencilerinin diğerkâm davranışlarını karşılaştırmayı amaçladığı çalışmalarına 440 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, tıp öğrencilerinin hukuk öğrencilerinden, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; Afrika kökenli öğrencilerin, Amerikalı kökenli beyaz öğrencilerden daha fazla diğerkâm tutum ve daha az bencillik tutumu sergilediklerini ortaya koymuştur.

Thompson ve Kritsonis (2009), etkili eğitimsel liderlik özelliklerinin, Ayn Rand'ın bencillik felsefesine göre karşılaştırdıkları çalışmalarında, eğitim liderlerinin tüm karar ve eylemlerinin değer verilen rasyonel bir karardan başladığını, bencilliğin eğitim liderleri, için olumlu bir özellik olabileceğini belirtmişlerdir. Eğitim liderleri karşılaştıkları sorunlarda doğru olanı seçmek zorundadırlar. Eğitim liderleri yükseköğretim dâhil olmak üzere eğitim kurumlarını yönetmek, geliştirmek ve etkilemek için sahip olacağı bilgi ve değerleri içinde bulundurduğu inanç ve davranışları ile ortaya çıkarmaktadırlar. Bu durumda, ortaya çıkan bazı koşullarda bencillik davranışını sergileyebilmektedirler. Eğitim liderleri bencilliği, kendini gerçekleştirme vesilesiyle ulaşılan bir erdem olarak görmekte ve insanların arzularını yerine getirmesine yardımcı olarak kişisel gelişim ve deneyimlerini üst noktaya çıkarmaktadırlar.

Dubois, Rucker ve Galinsky (2015), sosyal sınıf ve etik dışı davranışlar arasındaki ilişki, bencillik ve etik dışı davranışlar arasındaki kavramsal ayrım hakkında yaptıkları çalışmalarında, bireylerin fayda sağlamak için etik dışı eylemler gerçekleştirdiklerini, özellikle kişisel çıkarların yüksek kârını elde edebilmek için başkalarına yarar sağlayacak

eylemler ortaya çıkardıklarını ifade etmektedirler. Bencil bir hareket normatif olabilmekte ve uygun kabul edilebilmekte olmasına rağmen bazı etik dışı davranışların da yararlarının görmezden gelindiği sonucuna ulaşmışlardır.

Flynn ve Black (2011), 25 katılımcının bencillik ve diğerkâmlık ile ilgili inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılara yardım konulu 14 hikâye verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Bu incelemeler sonucunda katılımcılar kendi tanımlarını yapmış ve araştırmacı tarafından verilen soru formunu cevaplandırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, diğerkâmlık, başkalarının ihtiyaçlarını öne çıkarma; bencillik ise bireyin kendi ihtiyaçlarını öne çıkarılması olarak tanımlanmıştır. Veriler, görüşme formu, gazete analizleri, el eserleri ve bir diğerkâmlık ölçeği ile toplanmıştır. Diğerkâmlık ve bencillik arasında ortaya çıkan temalar, düzenli, etkileşimli bir dinamik teoriyi tanımlamaktadır.



## 2. BÖLÜM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitim örgütlerinde bencillik algı düzeylerinin belli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden, genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belli bir gruba ait belirli özellikleri ortaya çıkarma ve mevcut durumu, verilere dayalı bulgularla sunmayı amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama modelinde, veriler toplanırken mevcut durum olduğu gibi kaydedilir fakat daha sonrasında verileri analiz edip yorumlama, yeni durumlarda kullanılabilir hale getirme gibi işlemler yer almaktadır. Tarama modeliyle yürütülen çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak ölçekler kullanılır (Arslantürk, 2001; Çakır, 2006). Betimsel araştırmalarda, belirli durum veya olguları “mevcut haliyle” belirleyip sunmak amaçlanırken (Karasar, 2014), betimsel tarama araştırmalarında ise daha geniş grupların içerisinde seçilen örneklemin belli bir konuya ilişkin algılarını, tutumlarını, davranışlarını, gözlemlerini belirlemek amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### 2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler İlçesi resmi ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan toplam 3108 sınıf ve branş öğretmeni (Tablo 2.1) ile toplam 240 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Aydın İli Efeler İlçesi Okul Kademesine göre Öğretmen Sayısı (Hedef Evren)

Okul Kademesi	Resmi Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	%	Okul Yöneticisi Sayısı	%
İlkokul	36	821	26	87	36
Ortaokul	34	1053	34	71	30
Lise	24	1234	40	82	34
<b>Toplam</b>	94	3108	100	240	100

Tablo 2.1'e göre hedef evrendeki öğretmenlerin 821'i (% 26) ve okul yöneticilerinin 87'si (% 36) ilkokul kademesinde, öğretmenlerin 1053'ü (% 34) ve okul yöneticilerinin 71'i (% 30) ortaokul kademesinde, öğretmenlerin 1234'ü (% 40) ve okul yöneticilerinin 82'si

(% 34) lise kademesinde çalışmak üzere hedef evrende toplam 3108 öğretmen ve 240 okul yöneticisi görev yapmaktadır.

Araştırmada hedef evrenin tamamına ulaşmanın zorluğu nedeniyle örneklem seçimi yapılmıştır. Araştırmada öncelikle “Örneklem Büyüklükleri Tablosu” (Can, 2019) kullanılarak 3108 öğretmeni kapsayan hedef evreni % 5 hata payı ile 340 öğretmenin temsil edeceği ve araştırmanın 240 okul yöneticisini içeren evrenini ise yine % 5 hata payı ile 132 okul yöneticisinin temsil edebileceği belirlenmiştir. Sonra seçilen örneklem sayısı üzerinde (oranlı) katmanlı örneklem belirleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada belirlenen katmanlar öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleridir. Katmanlı örneklem seçiminde evren, alt evrenlere ayrıldıktan sonra, her bir alt evrenin hedef evren içindeki oranı dâhilinde sayı belirlenir. Böylece seçilen örneklemin temsil yeteneği güvence altına alınmış olur (Büyüköztürk vd., 2016; Can, 2019).

Bu çalışmada öğretmenler için belirlenen 340 sayısının, ilkökul kademesindeki öğretmenler için ( $340 \times 26 / 100 = 88$  öğretmen); ortaokul kademesindeki öğretmenler için ( $340 \times 34 / 100 = 116$  öğretmen); lise kademesindeki öğretmenler için ( $340 \times 40 / 100 = 136$  öğretmen) hesaplaması yapılmıştır. Araştırmaya katılacak 132 okul yöneticisi ve araştırmanın yapılacağı okullar ise evrende yer alan her bir varlığın örneklem için seçilme şansının eşit olduğu basit tesadüfi örneklem seçimi ile yapılmıştır (Can, 2019).

Uygulamada ortaya çıkabilecek sorunlar öngörülerek örneklemin hem öğretmen sayıları hem de yönetici sayılarında % 10 fazlası alınarak öğretmen sayısının ilkökul kademesinde 97 öğretmen, ortaokul kademesinde 128, lise kademesinde ise 150 olmak üzere toplamda 375 öğretmen, yöneticilerde ise 145 kişi olmasına karar verilmiştir. Öğretmenlere doldurtulan 375 ölçekten 12 tanesi eksik kodlama veya uç değerler taşıdığı için elenmiştir. Okul yöneticilerine doldurtulan 145 ölçekten 6 tanesi uç değerler taşıdığı için çıkarılmıştır. Geri dönüşü sağlanan 356 öğretmenin ve 139 okul yöneticisinin doldurduğu ölçek formları üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere ait bilgiler Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2 Araştırmaya Katılan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Grup	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	206	57.9	45	32.4
	Erkek	150	42.1	94	67.6
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Medeni Durum	Evli	280	78.7	119	85.6
	Bekâr	76	21.3	20	14.4
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Eğitim Durumu	Lisans	287	80.6	118	82.0
	Lisansüstü	69	19.4	21	15.1
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Okul Kademesi	İlkokul	92	25.8	50	36.0
	Ortaokul	122	34.3	38	27.3
	Lise	142	39.9	51	36.7
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Okuldaki Görev	Müdür	-	-	59	42.4
	Müdür Yardımcısı	-	-	80	57.6
	Öğretmen	356	100	-	-
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	108	30.3	23	16.5
	11 – 20 yıl	149	41.9	69	49.6
	21 yıl ve üstü	99	27.8	47	33.8
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Aynı Okulda Çalışılan Süre	10 yıl ve altı	126	35.4	43	30.9
	11 – 20 yıl	142	39.9	62	44.6
	21 yıl ve üstü	88	24.7	34	24.5
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100
Brans	Sınıf Öğretmeni	92	25.8	37	26.6
	Sosyal Dersler	114	32.0	41	29.5
	Sayısal Dersler	74	20.8	31	22.3
	Meslek Dersleri	76	21.4	30	21.6
	<b>Toplam</b>	356	100	139	100

Tablo 2.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde 206'sı (% 57.9) kadın, 150'si (% 42.1) erkektir. Yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 45'i (% 32.4) kadın, 94'ü (% 67.6) erkektir. Öğretmenlerin medeni durum değişkeni incelendiğinde 280 (% 58.4) öğretmenin evli, 76 (% 21.3) öğretmenin bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 119'u (% 85.6) evli, 20 yöneticinin ise (% 14.4) bekâr olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni incelendiğinde, 287 (% 80.6) öğretmenin lisans mezunu, 69 (% 19.4) öğretmenin ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin ise 118 (% 84.9) yöneticinin lisans mezunu ve 21(% 15.1) yöneticinin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların okuldaki görev değişkeni incelendiğinde ise araştırmaya katılanların 356'sının okuldaki görevi

öğretmenliktir. Okul yöneticilerinin ise 59'u (% 42.4) müdür, 80'i (% 57.6) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin okul kademesi değişkeni incelendiğinde, 92 (% 25.8) öğretmenin ilkokul kademesinde, 122 (% 34.3) öğretmenin ortaokul kademesinde, 142 öğretmenin (% 39.9) ise lise kademesinde çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin ise 50'sinin (% 36.0) ilkokul kademesinde, 38'inin (% 27.3) ortaokul kademesinde ve 51(% 36.7) yöneticinin ise lise kademesinde çalıştığı görülmektedir.

Kıdem bakımından incelendiğinde ise 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 108 (% 30.3), 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmen sayısı 149 (% 41.9), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısı ise 99 (% 27.8)'dur. 10 yıl ve altı kıdeme sahip olan yönetici sayısı 23 (% 16.5), 11-20 yıl arası kıdeme sahip olan yönetici sayısı 69 (% 49.6), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip yönetici sayısı ise 47 (% 33.8)'dir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde 126 (% 35.4) öğretmenin 10 yıl ve altı, 142 (% 39.9) öğretmenin 11-20 yıl arası, 88 (% 24.7) öğretmenin ise 21 yıl ve üzeri, buldukları okulda çalıştıkları belirlenmiştir. Yöneticilerin buldukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde 43 (% 30.9) yöneticinin 10 yıl ve altı, 62 (% 44.6) yöneticinin 11-20 yıl arası ve 34 (% 24.5) yöneticinin ise 21 yıl ve üzeri, buldukları okulda çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin branş değişkeni incelendiğinde 92 (% 25.8) öğretmenin sınıf öğretmeni, 114 (% 32.0) öğretmenin sosyal ve kültürel dersler grubundan, 74 (% 20.8) öğretmenin sayısal dersler grubundan ve 76 (% 21.3) öğretmenin ise meslek dersleri grubundan olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin branş değişkeni incelendiğinde 37 (% 26.6) yöneticinin sınıf öğretmeni, 41 (% 29.5) yöneticinin sosyal ve kültürel dersler grubundan, 31(% 22.3) yöneticinin sayısal dersler grubundan ve 30 (% 21.6) yöneticinin ise meslek dersleri grubundan olduğu görülmektedir.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada 14 madde ve 3 boyuttan oluşan likert tipi "Eğitimde Bencillik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Eğitimde Bencillik Ölçeği" şeklinde iki bölümden oluşmaktadır.

### 2.3.1. Eğitimde Bencillik Ölçeği

Eğitimde bencillik ölçeği, Çalışıcı Çelik ve Kıral (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 14 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinden, 8 tanesi paylaşım, 3 tanesi yararcılık, 3 tanesi zarar verme alt boyutunda bulunmaktadır. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen durumu gözleme dereceleri “çok fazla kişi (5), çok kişi (4), az kişi (3), çok az kişi (2) ve hiç kimse (1)” şeklindedir. Eğitimde bencillik ölçeğinde ters madde bulunmamaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçekte kalan maddelerin hangi yapıyı sergilediği ve hangi maddelerin hangi faktörlere dağıldığı, Tablo 2.3’de belirtilmektedir.

Tablo 2.3. Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi

BOYUT	NO	MADDELER	f1	f1	f3
PAYLAŞIM	M8	Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler.	.901		
	M2	Branşlarıyla ilgili önemli bilgi kaynaklarını (kitap, slayt, eğitim videosu vb.) meslektaşlarıyla paylaşmazlar.	.838		
	M5	Sahip oldukları, materyal ve teçhizatları (bilgisayar, yazıcı vb.) başkalarıyla paylaşmazlar.	.829		
	M3	Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler.	.817		
	M7	Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler.	.815		
	M1	Başarılarını artırmak için kullandığı yöntem ve teknikleri gizlerler.	.805		
	M4	Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler.	.770		
	M6	Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler.	.735		
YARARCILIK	M9	Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler.		.780	
	M10	Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar		.685	
	M11	Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler.		.417	
ZARAR VERME	M25	Alınan kararları kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğilimindedirler			.896
	M24	Haksızlığa uğrayan kendileri değilse sessiz kalmayı tercih ederler.			.851
	M23	Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler.			.797
<b>Cronbach’s Alpha</b>			.934	.761	.841
<b>Açıklanan Varyans %</b>			43.68	8.93	12.98
<b>Kümülatif Varyans %</b>			43.68	56.66	65.60

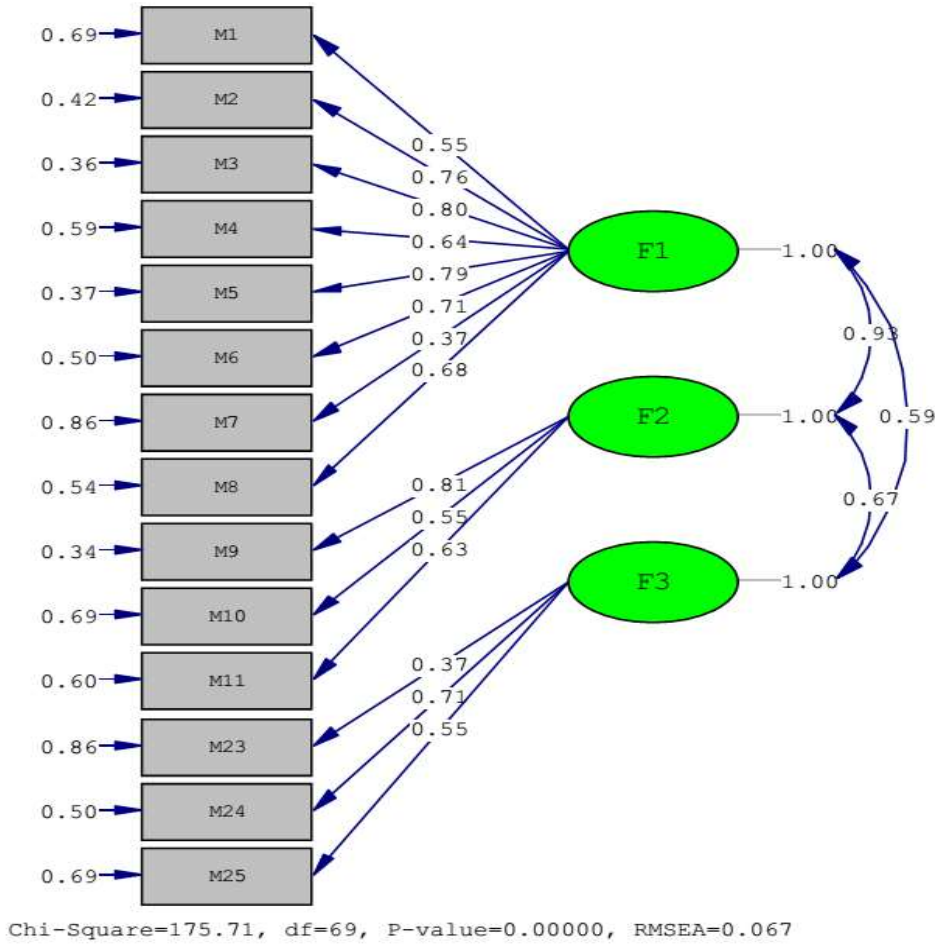
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği .894

Bartlett Testi  $\chi^2= 2770.920$  Serbestlik (df): 91

Anlamlılık (p) < .001

Tüm Ölçeğin Cronbach’s Alpha Değeri .864

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonunda, ölçekte kalan maddeler tekrar sıralanmış olup, eğitimde bencillik ölçeğinin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeleri paylaşım boyutunda; 9, 10 ve 11. maddeleri yararcılık boyutunda; 12, 13 ve 14. maddeleri ise zarar verme boyutunda bulunmaktadır. Eğitimde bencillik ölçeğinin faktör yapısının geçerliliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edildikten sonra, toplam ve alt ölçekleri için güvenirlik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla; paylaşım boyutu için .93; yararcılık boyutu için .76 ve zarar verme boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlık katsayısı; .86 olarak bulunmuştur (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2019). Açımlayıcı faktör analizinden sonra “Eğitimde Bencillik Ölçeği”nin 14 madde ve üç faktörden oluştuğunu ve faktörler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Şekil 1’de ölçeğin alt faktörlerinin birbiriyle ilişkisini gösteren üç faktörlü modeli yer almaktadır.



Şekil 1. Eğitimde Bencillik Ölçeği Üç Faktörlü Model

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda, ölçeğin ki-karenin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ ) 2.54 bulunmuştur. RMSEA (Root Mean Square of Approximation) değeri .06'dır ve modelin anlamlı olması iyi uyum göstermektedir. Normlaştırılmamış Uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) değeri .97; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) .98; Standardize Edilmiş Ortalamaların Karekökü (SRMR) değeri .04 olarak bulunmuştur. Bu değerleri, ölçeğin iyi bir uyum sergilediğini göstermektedir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2019).

Bu araştırmanın güvenilirliğine ilişkin sadece Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bunun sebebi Çalışıcı Çelik ve Kırıl'ın (2019) benzer örneklem grubunda çalışmış olmasındandır. Paylaşım boyutu için .93; yararcılık boyutu için .79; zarar verme boyutu için ise .86 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .60 ile .80 aralığında ise güvenilir; .80 ile 1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirildiğinden (Alpar, 2014) bu araştırmadaki verilerin de, ölçeğin güvenilir olduğuna işaret ettiği söylenilebilir.

## **2.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması sürecinde, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek 2). Basit tesadüfi yöntem kullanılarak seçilen okullara, toplamda 5 hafta süresince 375 ölçek dağıtılmıştır. Ölçek dağıtılan bir okula, ertesi gün ölçekleri almaya gidildiğinde, dağıtılan formların arasından başka bir tez araştırmacısının formları çıktığı için ortaya çıkan karışıklık giderildikten sonra ölçeklerin aynı gün dağıtılıp aynı gün geri toplanmasına dikkat edilmiştir.

Uygulama sırasında, bazı öğretmenlerin okullarında tez çalışmalarını için sürekli veri toplandığı, ölçek madde sayılarının çok fazla olduğu ve toplanan verilerin kendilerine hiçbir yarar sağlamadığı konusunda sitem ettikleri görülmüştür. Bu ihtimaller öngörülüp veri toplamaya giderken, her bir ölçek ile birlikte katılımcı öğretmenlere kurşun kalem hediye edilerek, dolduracakları ölçeğin 14 maddeden oluştuğu, ortalama 3 ya da 4 dakikada tamamlandığı açıklamaları yapılarak, öğretmenler ile pozitif iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Bunun neticesinde veri toplama süreci daha sağlıklı yürütülmüş ve uygulama süreci için öğretmenlerden olumlu geri bildirim alınmıştır.

Okul yöneticilerine ise 46 ölçek formu elden dağıtılmış, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinde okul sayılarının sınırlandırılması ve okul yöneticilerinin iş yoğunlukları nedeniyle belirlenen örneklem sayısının eksik kalacağı düşünülerek 99 form, önceden görüşülen ve bilgi verilen okul yöneticilerine elektronik olarak ulaştırılmış ve toplam 145 ölçek doldurtulmuştur. Öğretmenlere doldurtulan 375 ölçekten 7 tanesi eksik kodlama yapıldığı için 12 tanesi de normallik testinde uç değerler taşıdığı için çıkarılmıştır. Okul yöneticilerine doldurtulan 145 ölçekten 6 tanesi normallik testinde uç değerler taşıdığı için çıkarılmıştır. Geri dönüşü sağlanan 356 öğretmenin ve 139 okul yöneticisinin doldurduğu ölçek formları üzerinden analizler yapılmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 yazılımı kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile toplanan veriler için frekans ve yüzdelik dağılımlarının betimsel istatistikleri bulunmuş, sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde verilmiştir. Verilerin parametrik ya da parametrik olmayan testler kullanılarak analiz edilmesine karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Normal dağılım için sıklıkla kullanılan testler, Kolmogorov-Smirnov ya da Shapiro Wilks testleridir. Ancak bu testler, örneklem sayısına ve yapısına fazlaca duyarlıdır ve normallik varsayımını test etmede yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Kalaycı, 2010). Sosyal bilimler alanının doğal yapısı gereği, normallik varsayımını test etmede, sadece standardize edilmiş test sonuçlarına bakmak sıkıntılı sonuçlar doğurabilmektedir (Sakız, 2017). Normallik varsayımı test etmede, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılması, alanyazında uygun görülen yöntemlerden biridir. Faktör analizi yapılmış ölçeğin, her bir alt boyutunun kendi içindeki çarpıklık ve basıklıklarına bakılarak normallik yorumlanabilir. Bu çalışmada da bu yöntem kullanılmıştır.

Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt'a (2016) göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer alması durumunda veriler normal dağılım göstermektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile ulaşılan sonucun -1.96 ile +1.96 arasında olması da verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir (Kim, 2013). Bu çalışmada, her bir boyuta ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin analizi, her iki durumundan birini sağlayacak şekilde kontrol edilmiş böylece normallik varsayımının daha iyi test edileceği düşünülmüştür. Araştırmada yapılan istatistik analizlerinde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.



Araştırmada eğitimde bencillik ölçeğinde kullanılan sınır değerleri aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016):

Puan	Eğitimde Bencillik Ölçeği Sınır Değer
1 Hiçkimse	1.00- 1.79
2 Çok az kişi	1.80- 2.59
3 Az kişi	2.60- 3.39
4 Çok kişi	3.40- 4.19
5 Çok fazla kişi	4.20- 5.00

Eğitimde bencillik ölçeğinin boyutlarının, incelenecek değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen sonuçlar Tablo 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10 ve 2.11’ de açıklanmıştır.

Tablo 2.4. Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Cinsiyet	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std.hata	Basıklık/ Std.hata	Çarpıklık/ Std.hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	Kadın	1.59	-1.43	2.78	3.62
	Erkek	1.76	-1.17	1.49	2.98
Yararcılık	Kadın	-1.50	-.85	-2.33	1.40
	Erkek	.20	.80	2.66	2.38
Zarar Verme	Kadın	-1.02	1.59	-.76	-2.59
	Erkek	-1.19	.1.70	2.22	2.87

Tablo 2.4’te Eğitimde bencillik ölçeğinin her bir boyutunun cinsiyet değişkeni açısından normallik analizi incelendiğinde; öğretmenlerin verilerinin, basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların -1.96 ile +1.96 arasında olması öğretmenlerin verilerinin normal dağıldığının bir göstergesi olurken; okul yöneticilerinin verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların -1.96 ile +1.96 arasında olmaması okul yöneticilerinin verilerinin normal dağılmadığının bir göstergesidir (Kim, 2013). Bu nedenle Eğitimde bencillik ölçeğinin öğretmenlere göre cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu parametrik testlerden t- testi ile belirlenirken; okul yöneticilerinin verilerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile belirlenmiştir.

Tablo 2.5. Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Medeni Durum	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/Std.hata	Basıklık/Std.hata	Çarpıklık/Std.hata	Basıklık/Std.hata
Paylaşım	Evli	-2.82	2.17	1.99	-3.24
	Bekâr	-1.49	3.22	6.74	-.88
Yararcılık	Evli	3.08	-1.78	-2.62	1.57
	Bekâr	-.49	3.32	2.52	-2.90
Zarar Verme	Evli	-2.66	-2.04	3.90	2.65
	Bekâr	1.44	-3.64	2.42	-2.40

Tablo 2.5’te görüldüğü üzere eğitimde bencillik ölçeğinin medeni durum değişkeni açısından paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bir çoğunun -1 ya da +1 değerinin üstünde olması ve ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların da çoğunun -1.96 ile +1.96 aralığı dışında yer alması nedeniyle, medeni durum değişkeninin farklılaşma durumu, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.6. Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Eğitim Durumu	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/Std.hata	Basıklık/Std.hata	Çarpıklık/Std.hata	Basıklık/Std.hata
Paylaşım	Lisans	3.47	.46	-2.67	3.97
	Lisansüstü	1.31	2.78	-2.07	-2.88
Yararcılık	Lisans	2.79	-2.45	-3.11	2.76
	Lisansüstü	1.55	1.03	-1.95	-2.13
Zarar Verme	Lisans	-2.33	-2.84	-2.83	3.25
	Lisansüstü	-3.18	1.37	-.20	2.60

Tablo 2.6’da görüldüğü üzere eğitimde bencillik ölçeğinin eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarında hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bir çoğunun -1 ya da +1 değerinin üstünde olması ve ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların da -1.96 ile +1.96 aralığı dışında yer alması nedeniyle, eğitim durumu değişkeninin farklılaşma durumu, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.7 Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Okul Kademesi Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Okul Kademesi	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata	Çarpıklık/ Std.hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	İlkokul	-.65	-1.10	-1.12	-1.30
	Ortaokul	.50	-1.49	.67	-.57
	Lise	.05	-.39	1.27	-.75
Yararcılık	İlkokul	-.44	-.77	1.41	-.24
	Ortaokul	-1.35	1.27	.63	.63
	Lise	-.99	.89	.53	.90
Zarar Verme	İlkokul	-1.46	-.16	.64	1.03
	Ortaokul	.19	-.13	-.50	.69
	Lise	.62	-.16	.65	.62

Tablo 2.7’de Eğitimde bencillik ölçeğinin her bir boyutunun, çalışılan okul kademesi değişkeni açısından normallik analizi incelendiğinde; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin verilerinin; basıklık ve çarpıklık değerlerinin tamamının -1 ya da +1 değeri aralığında olması, ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların tamamının -1.96 ile +1.96 aralığı içinde yer alması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle eğitimde bencillik ölçeğinin çalışılan okul kademesi açısından farklılaşma durumu parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.8 Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Okuldaki Görev Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Okuldaki Görev	Öğretmen ve Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	Müdür	-2.28	-1.44
	M. Yardımcısı	1.06	-3.56
	Öğretmen	.3.01	.11
Yararcılık	Müdür	-2.47	-.88
	M. Yardımcısı	-2.58	1.27
	Öğretmen	3.30	2.22
Zarar Verme	Müdür	-1.46	-.16
	M. Yardımcısı	.29	3.23
	Öğretmen	2.81	2.62

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere eğitimde bencillik ölçeğinin okuldaki görev değişkeni açısından incelenmesi sonucunda; paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin birleştirilen verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bir çoğunun -1 ya da +1 değerinin üstünde olması ve ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların da -1.96 ile +1.96 aralığı dışında yer alması nedeniyle, okuldaki görev değişkeninin farklılaşma durumu, parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.9 Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Mesleki Kıdem	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata	Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	10 yıl ve altı	.58	-.88	2.93	3.13
	11-20 yıl	.62	.44	2.31	3.93
	21 yıl ve üstü	.05	-1.40	1.27	2.38
Yararlılık	10 yıl ve altı	1.03	.93	3.45	-4.01
	11-20 yıl	.67	-.86	-3.11	2.64
	21 yıl ve üstü	-.90	1.19	-1.02	-3.41
Zarar Verme	10 yıl ve altı	1.34	-.92	3.72	3.54
	11-20 yıl	-1.41	.78	2.25	2.91
	21 yıl ve üstü	-.14	.04	1.03	2.14

Tablo 2.9’da Eğitimde bencillik ölçeğinin her bir boyutunun, mesleki kıdem değişkeni açısından normallik analizi incelendiğinde; öğretmenlerin verilerinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin tamamı -1 ya da +1 değeri aralığında ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların tamamının -1.96 ile +1.96 aralığı içinde yer aldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin verilerinin ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin bir çoğunun -1 ya da +1 değerinin üstünde olması ve ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların da -1.96 ile +1.96 aralığı dışında yer aldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin verilerinin mesleki kıdem açısından farklılaşma durumu parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilirken okul yöneticilerinin verileri parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.10 Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Aynı Okulda Çalışılan Süre Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Aynı Okulda Çalışılan Süre	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata	Çarpıklık/ Std. hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	10 yıl ve altı	.68	-1.12	.82	-.74
	11-20 yıl	.36	1.71	1.27	-.32
	21 yıl ve üstü	1.02	1.03	.76	.71
Yararlılık	10 yıl ve altı	1.39	1.64	-1.72	.47
	11-20 yıl	1.08	-.39	.43	.54
	21 yıl ve üstü	.78	-1.24	-1.01	-1.62
Zarar Verme	10 yıl ve altı	.76	-.88	.28	-1.16
	11-20 yıl	-1.33	.93	.49	1.02
	21 yıl ve üstü	-.86	.97	.91	.79

Tablo 2.10’da Eğitimde bencillik ölçeğinin her bir boyutunun, aynı okulda çalışılan süre değişkeni açısından normallik analizi incelendiğinde; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin verilerinin; basıklık ve çarpıklık değerlerinin tamamının -1 ya da +1 değeri aralığında olması, ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların tamamının -1.96 ile +1.96 aralığı içinde yer alması nedeniyle

verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle eğitimde bencillik ölçeğinin aynı okulda çalışılan süre açısından farklılaşma durumu parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2.11. Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Branş Değişkeni Açısından Normallik Analizi

Boyutlar	Branş	Öğretmen		Okul Yöneticisi	
		Çarpıklık/ Std.hata	Basıklık/ Std.hata	Çarpıklık /Std.hata	Basıklık/ Std.hata
Paylaşım	Sınıf Öğretmeni	1.80	-.90	1.27	-1.44
	Sosyal Dersler	1.87	-1.37	1.59	-.57
	Sayısal Dersler	1.31	.05	1.24	-.91
	Meslek Dersleri	1.52	-1.05	1.25	.26
Yararlılık	Sınıf Öğretmeni	-1.75	-.34	-1.54	-.58
	Sosyal Dersler	-1.54	-1.64	1.41	.83
	Sayısal Dersler	1.49	.92	-.23	-.90
	Meslek Dersleri	-1.74	1.04	-1.12	.49
Zarar Verme	Sınıf Öğretmeni	1.14	-1.59	.72	-1.45
	Sosyal Dersler	1.21	-1.75	.30	-1.31
	Sayısal Dersler	.49	-1.52	.51	-.96
	Meslek Dersleri	.49	-.95	.68	.77

Tablo 2.11’de Eğitimde bencillik ölçeğinin her bir boyutunun branş değişkeni açısından normallik analizi incelendiğinde; hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin verilerinin; basıklık ve çarpıklık değerlerinin tamamının -1 ya da +1 değeri aralığında olması, ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatalarına bölünmesi neticesinde ulaşılan sonuçların tamamının -1.96 ile +1.96 aralığı içinde yer alması nedeniyle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle eğitimde bencillik ölçeğinin branş açısından farklılaşma durumu parametrik testlerden ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

## 3. BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde kullanılan nicel veri toplama aracıyla elde edilen veriler, bulgular haline dönüştürülüp, araştırmanın başında belirlenen alt problemlere uygun olarak sırasıyla verilmiştir. Öncelikle eğitimde bencillik ölçeğine ilişkin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algıları analiz edilerek, araştırma bulguları açıklanmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticileri algıları arasında, fark olup olmadığı çeşitli değişkenlere göre test edilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algıları veri analizinde ortak test ile analiz edildiyse ortak tablolar halinde, farklı test tekniği ile analiz edildiyse, alt alta ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

#### 3.1. Paylaşım Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin paylaşım boyutundaki algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Paylaşım Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Mad de No	İfade	Öğretmen (n:356)				Yönetici (n:139)			
		$\bar{x}$	ss	Sıra	Derece	$\bar{x}$	ss	Sıra	Derece
1	Başarılarını artırmak için kullandığı yöntem ve teknikleri gizlerler.	3.30	.68	3	Az kişi	2.85	.88	5	Az kişi
2	Branşlarıyla ilgili önemli bilgi kaynaklarını (kitap, slayt, eğitim videosu vb.) meslektaşlarıyla paylaşmazlar.	3.22	.73	4	Az kişi	2.84	.89	6	Az kişi
3	Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler.	3.77	.65	2	Çok kişi	2.92	.81	3	Az kişi
4	Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler.	3.03	.83	8	Az kişi	2.90	.82	4	Az kişi
5	Sahip oldukları, materyal ve teçhizatları (bilgisayar, yazıcı vb.) başkalarıyla paylaşmazlar.	3.15	.77	5	Az kişi	2.80	.92	7	Az kişi
6	Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler.	4.01	.61	1	Çok kişi	2.96	.77	2	Az kişi
7	Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler.	3.10	.80	7	Az kişi	2.77	.96	8	Az kişi
8	Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler.	3.11	.79	6	Az kişi	3.01	.72	1	Az kişi

Tablo 3.1’de görüleceği üzere, paylaşım boyutunda öğretmenlerin, görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “*Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler*” ( $\bar{X}=4.01$ ) ifadesi olmuştur. Bunu sırasıyla “*Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler*” ( $\bar{X}=3.77$ ), “*Başarılarını artırmak için kullandığı yöntem ve teknikleri gizlerler*” ( $\bar{X}=3.30$ ), “*Branşlarıyla ilgili önemli bilgi kaynaklarını (kitap, slayt, eğitim videosu vb.) meslektaşlarıyla paylaşmazlar*” ( $\bar{X}=3.22$ ), “*Sahip oldukları, materyal ve teçhizatları (bilgisayar, yazıcı vb.) başkalarıyla paylaşmazlar*” ( $\bar{X}=3.15$ ), “*Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler*” ( $\bar{X}=3.11$ ), “*Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler*” ( $\bar{X}=3.10$ ), ifadeleri izlemekte iken; görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “*Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler*” ( $\bar{X}=3.03$ ) ifadesidir.

Tablo 3.1’de görüleceği üzere, paylaşım boyutunda okul yöneticilerinin görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “*Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler*” ( $\bar{X}=3.01$ ) ifadesidir. Bunu, sırasıyla “*Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler*” ( $\bar{X}=2.96$ ), “*Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler*” ( $\bar{X}=2.92$ ), “*Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler*” ( $\bar{X}=2.90$ ), “*Başarılarını artırmak için kullandığı yöntem ve teknikleri gizlerler*” ( $\bar{X}=2.85$ ), “*Branşlarıyla ilgili önemli bilgi kaynaklarını (kitap, slayt, eğitim videosu vb.) meslektaşlarıyla paylaşmazlar*” ( $\bar{X}=2.84$ ), “*Sahip oldukları, materyal ve teçhizatları (bilgisayar, yazıcı vb.) başkalarıyla paylaşmazlar*” ( $\bar{X}=2.80$ ) ifadeleri izlemektedir. Öğretmenlerin, görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “*Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler*” ( $\bar{X}=2.77$ ) ifadesidir.

Öğretmenler arasında, görece en yüksek katılım alan ifade “*Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler*” ( $\bar{X}=4.01$ ) ifadesi iken; okul yöneticileri arasında görece en yüksek puan alan ifade “*Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.)*

meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler” ( $\bar{X}=3.01$ ) ifadesidir. Öğretmenlerin algılarında “Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler” ( $\bar{X}=3.03$ ) ifadesi, okul yöneticilerinin ise “Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler” ( $\bar{X}=2.77$ ) ifadesi görece en düşük düzeyde katılım alan ifade olmuştur.

Paylaşım boyutunda öğretmenler “Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler” ifadesine ve “Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler” ifadesine “çok kişi” diğer ifadelerle ise “az kişi”; okul yöneticileri ise “Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler” ifadesine ve diğer ifadelerle “az kişi” derecesinde katılmışlardır.

### 3.2. Yararcılık Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin yararcılık boyutundaki algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Yararcılık Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ma dde No	İfade	Öğretmen (n: 356)				Yönetici (n: 139)			
		$\bar{x}$	ss	Sı ra	Derece	$\bar{x}$	ss	Sı ra	Derece
9	Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler.	4.58	.89	2	Çok fazla kişi	3.59	.79	3	Çok kişi
10	Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar.	4.35	.95	3	Çok fazla kişi	3.78	.74	2	Çok kişi
11	Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler.	4.69	.81	1	Çok fazla kişi	4.64	.69	1	Çok fazla kişi

Tablo 3.2’de görüleceği üzere yararcılık boyutunda, öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler” ( $\bar{X}=4.69$ ) ifadesi olmuştur. Bunu “Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler” ( $\bar{X}=4.58$ ) ifadesi izlemekte iken; görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar” ( $\bar{X}=4.35$ ) ifadesidir.

Yararcılık boyutunda, okul yöneticilerinin görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar



ederler” ( $\bar{X}=4.64$ ) ifadesi olmuştur. Bunu “Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar” ( $\bar{X}=3.78$ ) ifadesi izlemekte iken; görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler” ( $\bar{X}=3.59$ ) ifadesidir.

Hem öğretmenler ( $\bar{X}=4.69$ ) hem de okul yöneticileri ( $\bar{X}=4.64$ ) arasında görece en yüksek katılım alan ifade “Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler” maddesidir. Öğretmenlerin algılarında “Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar” ( $\bar{X}=4.35$ ) ifadesi ile okul yöneticilerinin algılarında ise “Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler.” ( $\bar{X}=3.59$ ) ifadesi görece en düşük düzeyde katılım alan ifade olmuştur. Yararcılık boyutunda öğretmenler, tüm ifadelerle “çok fazla kişi”, okul yöneticileri ise “Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler” ifadesine “çok fazla kişi” derecesinde katılırken; “Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler” ve “Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar” ifadelerine “çok kişi” derecesinde katılmışlardır.

### 3.3. Zarar Verme Boyutu Algı Düzeylerine Ait Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin, zarar verme boyutundaki algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Zarar Verme Boyutu Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Mad de No	İfade	Öğretmen (n:356)				Yönetici (n:139)			
		$\bar{x}$	ss	Sı ra	Derece	$\bar{x}$	ss	Sı ra	Derece
12	Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler.	3.56	1.20	3	Çok Kişi	2.75	1.19	3	Az kişi
13	Haksızlığa uğrayan kendileri değilse sessiz kalmayı tercih ederler.	4.00	1.03	1	Çok Kişi	3.10	.96	1	Az kişi
14	Alınan kararları, kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğilimindedirler.	3.70	1.12	2	Çok Kişi	2.91	1.16	2	Az kişi

Tablo 3.3’de görüleceği üzere zarar verme boyutunda, hem öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.00$ ), hem de okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=3.10$ ) görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “Haksızlığa uğrayan kendileri değilse sessiz kalmayı tercih ederler” ifadesi olmuştur. Hem öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.70$ ), hem de okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=2.91$ ) ikinci sırada katıldıkları

ifade, “Alınan kararları, kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğilimindedirler” ifadesidir. Hem öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.56$ ) hem de okul yöneticilerinin ( $\bar{X}=2.75$ ) görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler” ifadesidir. Zarar verme boyutunda öğretmenler; tüm ifadelerle “çok kişi” derecesinde katılırken okul yöneticileri ise tüm ifadelerle “az kişi” derecesinde katılmışlardır.

### 3.4. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencillığe İlişkin Algı Düzeylerinin Ölçek Geneline ve Boyutlarına göre Betimsel İstatistiği

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinin ölçek geneline, paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarına verdikleri cevaplara göre incelenerek, betimsel istatistikleri Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencillığe İlişkin Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistiği

	Boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	Derecesi
Öğretmen	Paylaşım	356	3.33	.73	1.00	5.00	Az kişi
	Yararcılık		4.54	.88	2.00	5.00	Çok fazla kişi
	Zarar Verme		4.00	.74	2.00	5.00	Çok kişi
<b>Genel Ortalama</b>			<b>3.96</b>	<b>.78</b>			<b>Çok kişi</b>
Okul Yöneticisi	Paylaşım	139	2.88	.84	1.00	5.00	Az kişi
	Yararcılık		3.75	1.12	1.00	5.00	Çok kişi
	Zarar Verme		2.92	1.10	1.00	5.00	Az kişi
<b>Genel Ortalama</b>			<b>3.18</b>	<b>1.02</b>			<b>Az Kişi</b>

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi hem öğretmenlerin ( $\bar{X}= 4.54$ ) hem de okul yöneticilerinin ( $\bar{X}= 3.75$ ), eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerine göre; en yüksek puan ortalaması yararcılık boyutunda ortaya çıkmıştır. Bunu, okul yöneticilerinde ( $\bar{X}= 4.00$ ) ve öğretmenlerde ( $\bar{X}= 2.92$ ) ortalama ile zarar verme boyutu izlemektedir. Öğretmenlerin ( $\bar{X}= 3.33$ ) ve okul yöneticilerinin ( $\bar{X}= 2.88$ ) eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerine göre en düşük puan ortalaması, paylaşım boyutunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenler eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinde, yararcılık boyutunda “çok fazla kişi” derecelendirmesinde bulunurken, okul yöneticilerinin, yararcılık boyutunda “çok kişi” derecelendirmesinde buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, zarar verme boyutunda “çok kişi” derecelendirmesinde bulunurken, okul yöneticileri “az kişi” olarak derecelendirmede bulunmuşlardır. Hem öğretmenler hem okul yöneticileri, paylaşım boyutunda “az kişi” derecelendirmesinde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin eğitimde bencillik algı düzeyinin genel ortalamasınının ( $\bar{X}= 3.96$ ) puan ile “çok kişi” derecelendirmesinde

olduğu; okul yöneticilerinin ise eğitimde bencillik algı düzeyinin genel ortalamasının ( $\bar{X}= 3.18$ ) puan ile “az kişi” derecelendirmesinde olduğu tespit edilmiştir.

### 3.5. Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, okul kademesi, okuldaki görev, mesleki kıdem, aynı okulda çalışılan süre ve branş değişkenlerine göre elde edilen bulgular aşağıda ele alınmaktadır.

#### 3.5.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	Sd	t	p
Öğretmen	Paylaşım	Kadın	206	3.59	.79	354	3.056	.000*
		Erkek	150	3.02	.69			
	Yararcılık	Kadın	206	4.60	.89		1.107	.260
		Erkek	150	4.50	.87			
	Zarar Verme	Kadın	206	4.25	.68		3.296	.03*
		Erkek	150	3.72	.79			

\*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.5’de görülebileceği gibi öğretmenlerin bencilliğe ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde; yararcılık boyutu [ $t_{(354)}= 1.107$ ;  $p>.05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, paylaşım [ $t_{(354)}=3.056$ ;  $p<.05$ ] ve zarar verme [ $t_{(354)}= 2.276$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, cinsiyet değişkenine göre yararcılık boyutunda, öğretmenlerin algı düzeyleri arasında eğitimde bencilliğe ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken paylaşım boyutunda kadınların puan ortalaması ( $\bar{X} =3.59$ ), erkeklerin puan ortalamasından ( $\bar{X} =3.02$ ) daha yüksek bulunmuştur. Zarar verme boyutunda da kadınların puan ortalaması ( $\bar{X} =4.25$ ), erkeklerin puan ortalamasından ( $\bar{X} =3.72$ ) daha yüksek bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyeti, onların eğitimde bencillik algılarını etkilemektedir.

Tablo 3.6. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Eğitimde Bencillığe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okul Yöneticisi	Paylaşım	Kadın	45	66.47	2924.50	1904.500	.461
		Erkek	94	71.64	6805.50		
	Yararcılık	Kadın	45	64.91	2856.00	1866.000	.306
		Erkek	94	72.36	6874.00		
	Zarar Verme	Kadın	45	71.52	3147.00	1901.385	.389
		Erkek	94	69.29	6583.00		

Tablo 3.6'ya göre, okul yöneticilerinin, eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinde paylaşım (U=1904.500; p>.05), yararcılık (U=1866.000; p>.05), zarar verme (U=1901.385; p>.05) boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin cinsiyeti, onların eğitimde bencillik algılarını etkilememektedir.

### 3.5.2. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinin, medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları analizi Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7 Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Medeni Durumuna göre Eğitimde Bencillığe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	Paylaşım	Evli	280	179.12	50512.50	13033.500	.623
		Bekâr	76	176.13	13033.50		
	Yararcılık	Evli	280	180.52	50908.00	12638.000	.465
		Bekâr	76	170.78	12638.00		
	Zarar Verme	Evli	280	178.10	50225.50	13225.500	.487
		Bekâr	76	180.01	13320.50		
Okul Yöneticisi	Paylaşım	Evli	119	70.23	8357.50	1162.500	.869
		Bekâr	20	68.63	1372.50		
	Yararcılık	Evli	119	70.11	8343.50	1176.500	.935
		Bekâr	20	69.33	1386.50		
	Zarar Verme	Evli	119	70.29	8365.00	1155.000	.833
		Bekâr	20	68.25	1365.00		

Tablo 3.7'ye göre öğretmenlerin eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinin paylaşım (U=13033.500; p>.05), yararcılık (U=12638.000; p>.05), zarar verme (U=13225.500; p>.05) boyutlarında, medeni durum değişkenine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul yöneticilerinin, eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinin, paylaşım (U=1162.500; p>.05), yararcılık (U=1176.500; p>.05), zarar verme (U=1155.000; p>.05) boyutlarında medeni durum değişkenine göre, istatistiksel açıdan

anlamli bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin medeni durumları, onların eğitimde bencillik algılarını etkilememektedir.

### 3.5.3.Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algı düzeylerinin, eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında, eğitim durumu değişkenine göre, farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	Paylaşım	1- Lisans	287	189.71	420312.50	12044.500	.021*
		2- Lisansüstü	69	218.89	211503.50		
	Yararcılık	1- Lisans	287	149.98	440468.50	12946.000	.034*
		2- Lisansüstü	69	204.78	201786.50		
	Zarar Verme	1- Lisans	287	181.12	430574.50	13521.000	.016*
		2- Lisansüstü	69	221.58	205203.50		
Okul Yöneticisi	Paylaşım	1- Lisans	118	69.76	7764.50	1089.000	.986
		2- Lisansüstü	21	66.21	1892.50		
	Yararcılık	1- Lisans	118	68.36	7482.50	1132.500	.920
		2- Lisansüstü	21	64.14	1715.50		
	Zarar Verme	1- Lisans	118	67.32	7546.50	1074.000	.978
		2- Lisansüstü	21	69.84	1952.50		

\*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.8 incelendiğinde, öğretmenlerin algı düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine göre, paylaşım (U=12044.500; p<.05), yararcılık (U=12946.000; p<.05), zarar verme (U=13521.000; p<.05) olmak üzere ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

Lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin, eğitimde bencilliğe ilişkin paylaşım boyutunun sıra sayı ortalamasının ( $\bar{R}$ =189.71); lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerden ( $\bar{R}$ =218.89); anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yararcılık boyutuna ilişkin lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin sıra sayı ortalamasının ( $\bar{R}$ =149.98); lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerden ( $\bar{R}$ =204.78), anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Zarar verme boyutuna ilişkin de yine paylaşım ve yararcılık boyutunda olduğu gibi lisans eğitim durumuna sahip öğretmenlerin sıra sayı ortalamasının ( $\bar{R}$ =181.12); lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerden ( $\bar{R}$ =221.58), anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu durumda lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin, lisans mezuniyetine sahip öğretmenlere göre paylaşım, yararcılık ve zarar verme boyutlarında, daha fazla bencillik durumu gözlemledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeylerinde; ölçeğin tüm boyutlarında lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin, lisans mezuniyetine sahip öğretmenlere göre farklılaştığı, sıra sayı ortalamalarında daha fazla ortalamaya sahip oldukları ve eğitimde bencillığe ilişkin algılarının puan ortalamalarının, lisans mezuniyetine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin algı düzeylerinde, eğitim durumu değişkenine göre; paylaşım (U=1089.000; p>.05), yararcılık (U=1132.500; p>.05), zarar verme (U=1074.000; p>.05) boyutlarında, eğitim durumu değişkenine göre, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim durumları, onların eğitimde bencillığe ilişkin algılarını etkilerken, okul yöneticilerinin eğitim durumları, onların eğitimde bencillığe ilişkin algılarını etkilememektedir.

### 3.5.4. Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algı düzeylerinin, eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında, okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları, Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okul Kademesine göre Eğitimde Bencillığe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	ss	Sd	f	p	Anlamlı Fark	
Öğretmen	Paylaşım	1)İlkokul	92	3.66	.69	2;353	3.926	.005*	1 ve 2
		2)Ortaokul	122	3.12	.78				1 ve 3
		3)Lise	142	3.02	.74				
	Yararcılık	1)İlkokul	92	4.64	.93		4.552	.011*	1 ve 2
		2)Ortaokul	122	4.06	.85				
		3)Lise	142	4.62	.83				
	Zarar Verme	1)İlkokul	92	4.01	.68		1.040	.662	-
		2)Ortaokul	122	3.99	.79				
		3)Lise	142	3.97	.74				
Okul Yöneticisi	Paylaşım	1)İlkokul	50	3.05	.89	2;136	4.338	.034*	1 ve 3
		2)Ortaokul	38	2.96	.8				
		3)Lise	51	2.63	.82				
	Yararcılık	1)İlkokul	50	3.77	.96		1.831	.569	-
		2)Ortaokul	38	3.73	1.18				
		3)Lise	51	3.75	1.21				
	Zarar Verme	1)İlkokul	50	2.95	1.08		1.569	.990	-
		2)Ortaokul	38	2.89	1.06				
		3)Lise	51	2.93	1.19				

\*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.9’da görülebileceği gibi öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri; zarar verme boyutunda [ $F_{(2-353)}= 1.040$ ;  $p> .05$ ] anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak paylaşım [ $F_{(2-353)}= 3.926$ ;  $p< .05$ ] ve yararcılık [ $F_{(2-353)}= 4.552$ ;  $p< .05$ ] boyutlarında, okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Paylaşım ve yararcılık boyutunda, söz konusu farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, paylaşım boyutunda; ilkokul ( $\bar{X}=3.66$ ) kademesindeki öğretmenlerin algı düzeylerinin, ortaokul ( $\bar{X}=3.12$ ) kademesindeki öğretmenlerden farklılaştığı ve test sonucu hesaplanan etki büyüklüğünün ( $\eta^2 =.06$ ) orta düzeyde olduğu görülmektedir. İlkokul ( $\bar{X}=3.66$ ) kademesindeki öğretmenlerin algı düzeylerinin ise, lise ( $\bar{X}=3.02$ ) kademesindeki öğretmenlerin algı düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 =.07$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tukey testi sonucuna göre, yararcılık boyutunda, ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yararcılık boyutunda; ilkokul ( $\bar{X}=4.64$ ) kademesindeki öğretmenlerin algı düzeylerinin ortaokul ( $\bar{X}=4.06$ ) kademesindeki öğretmenlerin algı düzeylerinden, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 =.09$ ) bu farkın, orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9’da görülebileceği gibi okul yöneticilerinin, eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri; yararcılık [ $F_{(2-136)}= 1.831$ ;  $p> .05$ ] ve zarar verme [ $F_{(2-136)}= 1.569$ ;  $p> .05$ ] boyutlarında, anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak paylaşım boyutunda [ $F_{(2-136)}= 4.338$ ;  $p< .05$ ] okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Paylaşım boyutunda söz konusu farklılığının hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre paylaşım boyutunda; ilkokul ( $\bar{X}=3.05$ ) kademesindeki okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamalarının, lise ( $\bar{X}=2.63$ ) kademesindeki okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamasından anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 =.06$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okul kademeleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemektedir.

### 3.5.5. Okuldaki Görev Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algı düzeylerinin eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında okuldaki görev değişkenine göre, farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Okuldaki Görevine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis testi Sonuçları

Boyutlar	Okuldaki Görev	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p	Anlamlı Fark
Paylaşım	Öğretmen	356	268.42	1.614	2,492	.372	-
	Müdür	59	242.41				
	M. Yardımcısı	80	245.87				
Yararcılık	Öğretmen	356	250.07	1.407	2,492	.736	-
	Müdür	59	258.82				
	M. Yardımcısı	80	245.23				
Zarar Verme	Öğretmen	356	253.73	1.506	2,492	.413	-
	Müdür	59	256.28				
	M. Yardımcısı	80	245.19				

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretmenlerin algı düzeylerinin, okuldaki görev değişkenine göre; paylaşım ( $X^2_{(2-492)} = 1.614$ ;  $p > .05$ ), yararcılık ( $X^2_{(2-492)} = 1.407$ ;  $p > .05$ ) ve zarar verme ( $X^2_{(2-492)} = 1.506$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında, anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okuldaki görevleri, onların eğitimde bencillik algılarını etkilememektedir.

### 3.5.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algı düzeylerinin, eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında, okuldaki mesleki kıdem değişkenine göre, farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{x}$	ss	Sd	f	p	Anlamlı Fark
Paylaşım	1) 10 yıl ve altı	108	3.13	.81	2,353	3.762	.000*	1 ve 3
	2) 11-20 yıl	149	3.12	.67				
	3) 21 yıl ve üstü	99	3.66	.65				
Yararcılık	1) 10 yıl ve altı	108	4.67	.72	2,353	3.249	.036*	2 ve 3
	2) 11-20 yıl	149	4.49	.89				
	3) 21 yıl ve üstü	99	4.75	.82				
Zarar Verme	1) 10 yıl ve altı	108	4.05	.76	2,353	1.078	.742	
	2) 11-20 yıl	149	3.95	.68				
	3) 21 yıl ve üstü	99	4.08	.69				

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.



Tablo 3.11’de görülebileceği gibi öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre, paylaşım [ $F_{(2-353)}= 3.762$ ;  $p < .05$ ] ve yararcılık [ $F_{(2-353)}= 3.249$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Zarar verme boyutunda [ $F_{(2-353)}= 1.078$ ;  $p > .05$ ] ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Paylaşım ve yararcılık boyutunda, söz konusu farklılığının hangi mesleki kıdem değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre paylaşım boyutunda; 21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=3.66$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin 10 yıl ve altı ( $\bar{X}=3.13$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinden, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .07$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yararcılık boyutunda; 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=4.75$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin, 11-20 yıl ( $\bar{X}=4.49$ ) kıdeme sahip öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .04$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemektedir.

Tablo 3.12 Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p	Anlamlı Fark
Okul Yöneticisi	Paylaşım	1)10 yıl ve altı	23	68.10	1.328	2;136	.372	-
		2)11-20 yıl	69	72.20				
		3)21 yıl ve üstü	47	64.02				
	Yararcılık	1)10 yıl ve altı	23	73.78	1.374		.556	-
		2)11-20 yıl	69	66.30				
		3)21 yıl ve üstü	47	61.73				
	Zarar Verme	1)10 yıl ve altı	23	70.09	1.439		.346	-
		2)11-20 yıl	69	74.61				
		3)21 yıl ve üstü	47	76.82				

Tablo 3.12’ye göre, okul yöneticilerinin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeylerinin paylaşım ( $X^2_{(2-136)} = 1.328$ ;  $p > .05$ ), yararcılık ( $X^2_{(2-136)} = 1.374$ ;  $p > .05$ ) ve zarar verme ( $X^2_{(2-136)} = 1.439$ ;  $p > .05$ ) boyutlarında, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri, onların eğitimde bencillik algılarını etkilememektedir.

### 3.5.7. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algı düzeylerinin, eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre, farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13 Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Aynı Okulda Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss	Sd	f	p	Anlamlı Fark	
Öğretmen	Paylaşım	1)10 yıl ve altı	126	3.39	.89	2;353	1.902	.847	-
		2)11-20 yıl	142	3.24	.62				
		3)21 yıl ve üstü	88	3.37	.71				
	Yararcılık	11-15 yıl	126	4.60	.91		1.392	.791	-
		16-20 yıl	142	4.50	.78				
		21 yıl ve üstü	88	4.52	.69				
Zarar Verme	11-15 yıl	126	3.95	.71	1.786	.658	-		
	16-20 yıl	142	4.08	.68					
	21 yıl ve üstü	88	3.98	.74					
Okul Yöneticisi	Paylaşım	1)10 yıl ve altı	43	2.71	.71	2;136	4.245	0.02*	1 ve 3
		2)11-20 yıl	62	2.45	.96				
		3)21 yıl ve üstü	34	3.30	.79				
	Yararcılık	1)10 yıl ve altı	43	3.41	.84		3.736	0.04*	2 ve 3
		2)11-20 yıl	62	3.63	.86				
		3)21 yıl ve üstü	34	3.95	1.02				
	Zarar Verme	1)10 yıl ve altı	43	2.62	.91		3.374	0.00*	1 ve 3
		2)11-20 yıl	62	3.06	.88				
		3)21 yıl ve üstü	34	3.45	.93				

\*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.13’de görülebileceği gibi öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri; aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre paylaşım [ $F_{(2-353)}= 1.902$ ;  $p > .05$ ], yararcılık [ $F_{(2-353)}= 1.392$ ;  $p > .05$ ] ve zarar verme [ $F_{(2-353)}= 1.786$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri ise; aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre paylaşım [ $F_{(2-136)}= 4.245$ ;  $p < .05$ ], yararcılık [ $F_{(2-136)}= 3.736$ ;  $p < .05$ ] ve zarar verme [ $F_{(2-136)}= 3.374$ ;  $p < .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tüm boyutlarda ortaya çıkan söz konusu farklılığının hangi çalışma süresi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre paylaşım boyutunda; 21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=3.30$ ) sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının puan ortalaması, 10 yıl ve altı ( $\bar{X}=2.71$ ) sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .06$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yararcılık boyutunda; 21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=3.95$ ) sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamasının, 11-20 yıl ( $\bar{X}=3.63$ ) sürede aynı okulda çalışan

okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .03$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Zarar verme boyutunda ise 21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=3.45$ ) sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının puan ortalaması, 10 yıl ve altı ( $\bar{X}=2.62$ ) sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının puan ortalamasından, daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .08$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemezken, okul yöneticilerinin aynı okulda çalışma süreleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemektedir.

### 3.5.8. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algı düzeylerinin, eğitimde bencillik ölçeği boyutlarında, branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Branşına Göre Eğitimde Bencilliğe İlişkin Algı Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	ss	Sd	f	p	Anlamlı Fark	
Öğretmen	Paylaşım	1)Sınıf Öğretmeni	92	3.33	.68	3:352	.960	.412	-
		2)Sosyal Dersler	114	3.35	.79				
		3)Sayısal Dersler	74	3.34	.72				
		4)Meslek Dersleri	76	3.29	.73				
	Yararcılık	1)Sınıf Öğretmeni	92	4.66	.85	3:352	4.280	.004*	1 ve 4
		2)Sosyal Dersler	114	4.54	.94				
		3)Sayısal Dersler	74	4.52	.90				
		4)Meslek Dersleri	76	4.34	.82				
	Zarar Verme	1)Sınıf Öğretmeni	92	4.08	.58	3:352	.809	.489	-
		2)Sosyal Dersler	114	3.92	.89				
		3)Sayısal Dersler	74	4.02	.74				
		4)Meslek Dersleri	76	3.98	.76				
Okul Yöneticisi	Paylaşım	1)Sınıf Öğretmeni	37	2.87	.81	3:135	1.382	.672	
		2)Sosyal Dersler	41	2.94	.93				
		3)Sayısal Dersler	31	2.83	.78				
		4)Meslek Dersleri	30	2.93	.89				
	Yararcılık	1)Sınıf Öğretmeni	37	3.77	1.06	3:135	1.411	.690	
		2)Sosyal Dersler	41	3.72	1.08				
		3)Sayısal Dersler	31	3.81	1.35				
		4)Meslek Dersleri	30	3.70	.95				
	Zarar Verme	1)Sınıf Öğretmeni	37	2.91	.98	3:135	1.408	.064	
		2)Sosyal Dersler	41	3.02	.96				
		3)Sayısal Dersler	31	2.95	1.40				
		4)Meslek Dersleri	30	2.89	.95				

\*p < .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.14’de görülebileceği gibi öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri; branş değişkenine göre paylaşım [ $F_{(3-352)} = .960$ ;  $p > .05$ ] ve zarar verme [ $F_{(3-352)} = .809$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken; yararcılık [ $F_{(3-352)} = 4.280$ ;  $p < .05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yararcılık boyutunda ortaya çıkan söz konusu farklılığın, hangi çalışma süresi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yararcılık boyutunda; sınıf öğretmeni ( $\bar{X}=4.66$ ) branşına sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin, meslek dersleri ( $\bar{X}=4.34$ ) branşına sahip öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .04$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin, eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde ise branş değişkenine göre paylaşım [ $F_{(3-135)} = 1.382$ ;  $p > .05$ ], yararcılık [ $F_{(3-135)} = 1.411$ ;  $p > .05$ ] ve zarar verme [ $F_{(3-135)} = 1.408$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin branşları, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilerken, okul yöneticilerinin branşları, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilememektedir.

## 4.BÖLÜM

### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu başlık altında; öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre öğretmenlerin sergiledikleri eğitimde bencillik davranışlarına ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar tartışılmış ve buna bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

*Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin paylaşım boyutundaki algı düzeylerinin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma;*

Öğretmenlerin algılarına göre; öğretmenlerin sergiledikleri eğitimde bencillik davranışları paylaşım boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde puan ortalamasına sahip olan madde “Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler” ve görece en düşük düzeyde puan ortalamasına sahip olan madde “Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler” ifadeleridir. Bu araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin acil durumlarda birbirlerine yardım etmede sıkıntı yaşadıkları ve bunu davranışları ile yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, kendi öğrencilerinden birinci derecede sorumlu oldukları düşünüldüğünde, kendi öğrencilerine ayıracak zamanlarını başka durumlar için paylaşmak istemedikleri söylenebilir. Okulun önemli bir parçası olan öğretmenlerin davranışları, örgüte ait değerler, gelenekler ve kültürden etkilenmektedir. Bu etkileşimin karşılıklı olduğu düşünüldüğünde, acil durumlarda başka bir öğretmenin öğrencileriyle ilgilenmek zorunda kalan öğretmenlerin; senin öğrencin, benim öğrencim ayrımı yapmadan, öğrencilerin gelişimi ve eğitim kurumlarının temel amaçları doğrultusunda hareket etmeleri, okulların başarılı olması için olumlu sonuçlar doğurabilir.

Öğretmenlerin “benim öğrencilerim önemli” fikriyle hareket etmeleri, diğer öğrencileri görmezden gelmeleri; sorumlu oldukları sınıfın başarısını artırırken, kurumun genel başarısını sekteye uğratabilir. Öğretmenler arasındaki bu yardımlaşma ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasında, çalışanlar arasındaki empati duygusunun gelişmesi kadar, okul müdürlerinin acil durum yönetimlerinde, öğretmenler arasındaki eşgüdümü sağlamaları da bir o kadar önemlidir. Çalışılan örgüt içerisinde paylaşım içinde olmak, işbirliği ve yardımlaşma içinde hareket etmek, bencil davranışlardan uzak durmak, çalışanların sahip oldukları örgütsel davranış şekilleridir. Yapılan çalışmalar (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve

Bacrach, 2000; Ağca, 2014; Ramesh, 2014) incelendiğinde, bencilikten uzak örgütsel vatandaşlık davranışlarının; bireyin, işin ve örgütün özellikleriyle pozitif ilişki içerisinde olduğu ve bu olumlu davranışların sergilenmesinin, örgütün amaçlarına ulaşmasında etkin rol oynadığı tespit edilmiştir.

Bateman ve Organ'ın (1983) belirttiği gibi, çalışanın formal iş tanımında yer almadığı halde örgüt açısından faydalı olacağını düşündüğü davranışları gönüllü olarak sergilemesi, iş arkadaşlarına yardımcı olması, işe gelemeyen arkadaşının görevini üstlenmesi, iş tanımında olmadığı halde yeni işe başlayan çalışana yardımcı olması, örgütün sıkıntı yaşadığı durumlarda kurumun menfaati için özveriyle çalışması ve çalışma arkadaşlarına destek olma davranışları, kişilerin bireysel özellikleri arasında değerlendirilmektedir (Akt. Avcı, 2015). Bu bilgiler ışığında, yardımlaşma ve dayanışmanın önemli rol oynadığı eğitim örgütlerinde, işbirliği ortamının yaratılabilmesi için öğretmen adaylarının, istihdam edilmeden önce bireysel özelliklerinin, belirlenip değerlendirilmesinin önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre; öğretmenlerin sergiledikleri eğitimde bencilik davranışları paylaşım boyutu maddeleri arasında, görece en üst düzeyde puan ortalamasına sahip olan madde “Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler” ve görece en düşük düzeyde puan ortalamasına sahip olan madde “Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler” ifadeleridir. Bu araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin bakış açısıyla öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme kaynaklarını meslektaşlarıyla paylaşmak istemedikleri ve bunu davranışları ile yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları teorilerinden *Eşitlik Teorisi*'nin varsayımlarından birisi de bireyin beraber çalışıp kendine örnek aldığı kişilerle kendini karşılaştırdığıdır (Koçel, 2011). Bu durumda öğretmenlerin kendilerini meslektaşlarıyla kıyaslayarak, kendi hazırladıkları kaynakları paylaşmak istemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin, sahip oldukları kaynakları paylaşmaktan sakındıkları durumların arkasında çok farklı sebepler olabilir. Bireylerin adil bir ortamda çalışmadıklarını düşündükleri durumlarda, dinamik tepkilerinin olduğu varsayılır ve birey kendine örnek aldığı kişilerle kendini ve çıktılarını kıyaslar. Özdemir'e (2005) göre, bireyin eşitsizlik olduğunu düşündüğü bir durum varsa,

eşitlik olacağını varsaydığı duruma göre kendini güdüler. Eşitlik olduğunu düşündüğü durumlarda ise örgüte zarar verecek davranışlardan kaçınır. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin sahip oldukları kaynakları meslektaşlarıyla paylaşmak istemememe davranışlarının altında yatan durumu tespit ederek, bu durumları örgütün yararına olacak şekilde yönlendirmeleri durumunda okul içi çalışanların sağlıklı bir iletişim kurmaları ve olumlu okul iklimi oluşması muhtemeldir.

*Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin yararcılık boyutundaki algı düzeylerinin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma;*

Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin algılarına göre; öğretmenlerin sergiledikleri eğitimde bencillik davranışları, yararcılık boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde puan ortalamasına sahip olan ifade “Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler” maddesi olmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre, görece en düşük düzeyde puan ortalamasına sahip olan ifade “Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar” ifadesi olurken, okul yöneticilerinin algılarında ise “Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler” ifadesi olmuştur. Araştırmanın bulgularına göre hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin bakış açısıyla ders programlarının ayarlanma zamanında öğretmenlerin, programın daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanmasını istedikleri ve bunu davranışları ile yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Okul müdürleri, okulda ortaya çıkan çatışmaların olumsuz etkilerini olumlu şekle çevirmeye, olumlu olan etkileri de pekiştirmeye çalışmalıdırlar. Bunu yaparken kurum içindeki paydaşların, birbiriyle ilişkilerindeki uyumu ve kişisel özelliklerini dikkate alarak hareket ederlerse başarılı olabilirler.

Okul örgütünün işleyişi her zaman kusursuz bir biçimde gerçekleşmemektedir. Kâtip'e (2019) göre; okul yöneticileri tarafından, öğretmenlerin önüne (ders programları nöbet günleri vb.) bazı engellerin çıkarıldığı ve örgütte sert bir hava yaratıldığı görülmüştür. Aynı araştırmada, okulun vizyonu ve misyonu olmasında etik değerlerin oldukça önemli olduğu, her okulun kendi kültürünün, kimliğinin ve vizyonunun olması gerektiği bunu var eden temel faktörlerin de kurum yöneticileri tarafından dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Polat'ın (2007) eğitim örgütlerinde yaptığı araştırmasında, dağıtımın adaletli olması, öğretmenlerin, çalıştıkları kuruma ve okul yöneticilerine güven algılarını yükseltmekte ve bunun sonucunda da örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olumlu bir ilişki ortaya çıktığı görülmektedir. Özgan ve Bozbayındır (2011), ders programlarının

dağıtımına ilişkin olumsuz algıların, öğretmenlerin okula bağlılık, performans ve iş doyumunda da azalmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ders programı ayarlanırken herkesin eşit oranda fayda sağlayabileceği bir program ayarlayabilmek, kişisel istekleri kurumun amaçları etrafında birleştirebilmek oldukça zor ve bir o kadar da önemli bir görevdir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için; programların ayarlanması, görev dağılımı gibi durumlarda sadece okul müdürlerinin üstlerine düşeni yapmaları yeterli gelmeyebilir. Öğretmenlerin de küçük hoşnutsuzluklardan şikâyet etmemeyi, küçük olaylardan büyük sorunlar yaratmaktan kaçınmayı benimsemiş olmaları önemlidir. Örgütün başarılı olması için çalışanların, şikâyet etmeden örgütsel yaşamın ve zorlukların üstesinden gelmesi; çalışma ortamında çatışmaya sebep olabilecek her türlü davranıştan kaçınması, basit problemlerle ilgili şikâyette bulunmaması, diğerlerine saygılı olması ve yaptıkları işin olumsuz yönlerinden ziyade olumlu yönlerini görebilmeleri önemlidir (George ve Brief, 1992; Schnake ve Dumler, 2003; Gürbüz, 2006). Bu durumda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin; okul örgütünün iyiliği için kişisel menfaatlerini bir kenara bırakarak, işbirliği içinde çalışmaya devam etmesi örgütün yararına sonuçlar ortaya çıkarabilir. Çalışanların bu davranışlarda bulunmaması ise örgüt içi mutluluğun ve dayanışmanın bozulmasına, olumlu okul ikliminin engellenmesine sebep olabilir.

*Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, eğitimde bencillik ölçeğinin zarar verme boyutundaki algı düzeylerinin incelenmesine ilişkin sonuç ve tartışma;*

Zarar verme boyutunda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin, görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “Haksızlığa uğrayan kendileri değilse sessiz kalmayı tercih ederler” ifadesi olmuştur. Görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler ” ifadesidir. Örgütsel sessizliğin arka planında birçok sebep olabilir. Ancak eğitim örgütü olan okulların çalışanlarının birbirleri ile dayanışma içinde olması meslektaşlarının mağduriyetini bilerek susmaları her ne kadar kabul edilemez olsa da öğretmenler kendisini koruma amaçlı suskunluk yaşıyor olabilirler. Başkasının haksızlığa uğradığını görerek, kendini düşünüp susan öğretmenler, otokratik güç sergileyen yöneticilerle ya da adaletin olmadığı bir okul ortamında çalıştıklarını, konuşsa da bir işe yaramayacağını düşünüyor olabilirler. Sessiz kalmak çalışanların çalışma isteğinde azalmaya da neden olabilir. Siyasi düşünce ayrımcılığına maruz kalmış da olabilirler. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri de öğretmenlerin başkaları haksızlığa uğradığında sessiz kaldıklarını gözlemlediklerine göre,



bu durumun sebeplerini araştırıp önlem alabilirler. Çalışanların sessizliği ile ilgili yapılan araştırmalar (Klonsky, 2010; Bogosian, 2011; Nartgün ve Kartal, 2013; Ergen, 2015; Kantarcıoğlu, 2016; Abaslı, 2018; Gökyer ve Türkoğlu, 2018) incelendiğinde, örgütsel sessizliğin çalışanlar arasında yaygın olduğu ve diğer örgütsel davranışlar ile iç içe olduğu, çalışanların kişisel özelliklerinin, örgütün yönetim biçiminin demokratik ya da otokratik olmasının, örgüt ikliminin, siyasi korkuların vb. durumların çalışma ortamındaki ilişkileri bozduğu, örgütün performansını düşürdüğünü ve çalışanları sessizliğe ittiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin zarar verme boyutunda, görece en düşük düzeyde katıldıkları ifade ise “Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler” ifadesi olmuştur. Okuldaki öğretmenlerin öne çıkabilmek için arkadaşlarına zarar verme davranışlarını düşük düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Bu durum sonucunda araştırmanın yapıldığı okullarda örgüt içerisindeki ilişkilerin iyi olduğu ve çalışanlar arası rekabet sınırlarının iyi çizildiği söylenebilir. Öne çıkmak için mesai arkadaşlarına zarar verebilmek düşüncesi, bencilliğin ileri düzeyde olduğunun göstergesidir. Bu ifadenin düşük düzeyde çıkması, okullarda öğretmenlerin etik kurallara uyduğunun da bir göstergesi olabilir. İş hayatındaki ilişkilerin hassaslığını etkileyen unsurlar iş etiğinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. İş etiği kurumların sürekliliğini sağlamada risk unsurlarını azaltan en önemli faktördür (Bektaş ve Köseoğlu, 2008).

İş etiği; adam kayırma, haksız rekabet, adaletsizlik gibi düzen bozukluklarına engel olma aracıdır. Ancak etik değerlere sahip olan kurumlar uzun dönemde varlıklarını koruyabilir ve kurum sürekliliğini sağlayabilirler. Etik ilkeleri, örgütlerinde yaşayan ve yaşatan kurumlar çevresi tarafından son derece önemli olan, güvenilir olma özelliğini gösterirler (Erturhan, 2011). Kişilerin kendi çıkarlarını en önde tutmaları, bireysel çıkarları uğruna etrafındakilere zarar vermeleri gibi etik dışı davranışları sergilemeleri durumunda, örgütlerin gelişiminin ve sürekliliğinin sekteye uğrayacağı muhtemeldir. Tüm bunlarla birlikte bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kendilerini öne çıkarmak uğruna etik dışı davranışlarda bulunma düzeyinin düşük olması okullardaki olumlu etik iklimin ve kültürün oluştuğunun da bir göstergesi olarak düşünülebilir.

*Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algularına göre, öğretmenlerin eğitimde bencillik düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgulara ait sonuç ve tartışma;*

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin bencilliğe ilişkin algıları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre yararcılık boyutunda öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; paylaşım boyutunda kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Okul yöneticilerinin bencilliğe ilişkin algıları incelendiğinde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu durumda çalıştıkları okullarda, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha yüksek bencillik davranışı gözlemledikleri söylenebilir. Bunun sebebi kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre olayları daha fazla yorumlamaları ve daha detaycı olmaları, okulda daha fazla olumsuz davranışlarla karşılaşmaları, çalışma ortamında fiziksel ve psikolojik olarak erkeklere göre daha fazla yıpranmaları olabilir. Alanyazında eğitimde bencilliği inceleyen bir araştırma olmamakla birlikte bencillik konusu mesleki etik, örgütsel vatandaşlık ve diğerkâmlık konuları içerisinde dolaylı olarak incelenmiştir. Erkek öğretmenlerin mesleki etik uygulamalarıyla ilgili daha hassas olduklarını gösteren alan çalışmaları olduğu gibi (Küçükkaraduman, 2006; Kentsu, 2007; Uğurlu, 2010), kadınların erkeklerden daha hassas olduklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Pelit ve Güçer, 2005; Obuz, 2009). Çalışma ortamlarında bencillik içeren davranışların sergilenmesi, mesleki etiğe ve örgütsel vatandaşlık davranışına aykırı bir durumdur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve mesleki etik konusunda (Çimili Gök, 2010; Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Demirel, 2012) yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmanın öğretmen algıları sonucuna benzer şekilde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunan çalışmalar olmakla birlikte, bu çalışmanın okul yöneticilerinin algılarına paralel olarak (Çetin, 2011; Gökmen, 2011; Bozgeyikli ve Şat, 2014) cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmayan çalışmaların da olduğu görülmüştür. Borkowski ve Ugras'a (2004) göre genel bulgu ise kadınların mesleki etik uygulamalarına etik durum ve davranışlar konusunda erkeklerden daha duyarlı oldukları yönündedir. Yine Onatır'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin acil durumda yardımseverliğe yönelik davranışları, erkek öğretmenlere nazaran daha fazla gösterdikleri tespit edilmiştir. Kadınsal olarak etiketlenen bazı eylemler, bir süre sonra kadının karakter özellikleri olarak kalıcı hale gelmiştir. Bunların bir tanesi de kadınların bencillikten uzak diğerkâmlık davranışlarıdır (Brickell ve Chant, 2010).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde bencilliğe ilişkin algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre algıları incelendiğinde ise lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin, eğitimde bencilliğe ilişkin algı

düzeylerinin, lisans mezuniyetine sahip olan öğretmenlerin algı düzeyinden daha yüksek olduğu; bencillik içeren davranışları daha sık gözlemledikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin yaptıkları akademik çalışmalar sonucu, bilgi ve beklentilerinin artması ve bunun karşılığını bulamamaları diğer öğretmenlerin davranışlarının bencilce olduğunu düşünmelerine neden olmuş olabilir. Lisansüstü düzeyinde eğitime sahip olanların daha fazla eğitim aldıkları düşünüldüğünde, eğitim ve öğretimle ilgili yaşanan aksaklıkların tespiti ve giderilmesi, eğitim-öğretimin gelişimi vb. konularda, diğer mezuniyet düzeylerine oranla daha fazla fikir sahibi olabilecekleri, bu nedenle daha fazla bencilce davranışlar gözlemledikleri varsayılabılır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okul kademeleri, onların eğitimde bencilliğe ilişkin algılarını etkilemektedir. Paylaşım boyutunda ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeyinin ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlerin algı düzeylerinden; ilkökul kademesindeki okul yöneticilerinin algı düzeylerinin ise paylaşım boyutunda lise kademesinde çalışan okul yöneticilerinin algı düzeylerinden, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca paralel olarak branş değişkeninde de öğretmenlerin eğitimde bencilliğe ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde, yararcılık boyutunda sınıf öğretmenlerinin, meslek dersleri branşında olan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha fazla bencillik davranışı gözlemledikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni ilkökul öğretmenlerinin, özellikle 1. sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma kapsamında birbirleriyle daha fazla karşılaştırıldıkları, öğretim yaparken daha fazla materyal tasarladıkları ve kendi buldukları yöntemleri meslektaşları ile arasındaki rekabetten kaynaklı paylaşmak istemedikleri düşünülebilir. İlkokul öğretmenlerinin, öğrencilerinin tüm derslerine girmeleri ve yaş grubu olarak diğer kademelere göre daha küçük öğrencilerden sorumlu olmaları, onların veliler tarafından daha fazla karşılaştırıldığı anlamına gelebilir.

Sınıf öğretmenlerinin birden fazla konu alanında (Matematik, Hayat bilgisi, Türkçe ve Fen bilgisi vb.) iyi bir donanıma sahip olması ve bu alanları birbiriyle ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Küçük yaştaki öğrencilerle bir arada olan öğretmenlerin öğrencilerin sadece akademik değil duygusal, sosyal, psikolojik ve devinişsel gelişimlerinden de sorumlu oldukları dikkate alındığında, sınıf öğretmenleri, çocukların gelişimini sürekli izleme, değerlendirme ve kontrol etme mekanizmasını da işletmek durumundadırlar. Tüm bu görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri nedeniyle bu kademedeki öğretmenlerin kendilerini

daha etkili algılayarak meslektaşlarının bencil davranışlar sergilediklerini düşünmüş olabilirler.

Okuldaki görev değişkenine göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarının ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okuldaki görevleri, onların eğitimde bencillik algılarını etkilememektedir. Öğretmenlerin eğitimde bencillığe ilişkin algıları; mesleki kıdem değişkenine göre paylaşım boyutunda 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 10 yıl ve altı yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yararcılık boyutunda; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin algılarında ise mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri, onların eğitimde bencillik algılarını etkilemezken; öğretmenlerin mesleki kıdemleri, onların eğitimde bencillığe ilişkin algılarını etkilemektedir. Bunun sebebi olarak, çalışanın mesleki kıdemi ilerledikçe iş ile ilgili konularda tecrübesi de artmaktadır. Tecrübeli personelin de, iş ile ilgili diğer personellere oranla daha fazla beklentilere sahip olması, meslekteki tecrübeleri arttıkça gerek öğrencilerin, gerekse okulun ihtiyaçlarını daha doğru ve kolay biçimde belirleyip ona göre davranışlar ortaya koydukları, bu nedenle tecrübesi az mesai arkadaşlarının yaptıkları davranışları bencil özelliklere sahip olarak gözlemledikleri düşünülebilir. Meslektaşlarla ilişkiler öğretimin kalitesini artırma, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve okulda takım ruhunun oluşması açısından önemlidir (Cranston, 2002; Uysal Arpaguş, 2011). Bununla birlikte öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında zorluklarla karşılaşabilmekte (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve bu zorluklar öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmektedir (Hammond, 2005).

Öğretmenlerin eğitimde bencillığe ilişkin algıları, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermezken; okul yöneticilerinin algıları, paylaşım boyutunda 21 yıl ve üstü sürede aynı okulda çalışanın 10 yıl ve altı yıldır çalışandan, yararcılık boyutunda 21 yıl ve üstü sürede aynı okulda çalışanın, 11-20 yıl arası çalışandan; zarar verme boyutunda ise 21 yıl ve üstü sürede aynı okulda çalışan okul yöneticilerinin algılarının, 10 yıl ve altı yıl süredir aynı okulda çalışan okul yöneticilerinden daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Mesleğinde deneyim kazanmış, uzun yıllar

yönetici olarak sistemde görev yapmış kişilerin eğitimde bencillığe yaklaşımı, yaşın getirdiği olgunluk ve deneyimlerle daha da içselleşmiş olabilir. Bu kişiler uzun süredir aynı okulda çalıştıkları için diğerlerine göre çalıştıkları kurumu daha fazla benimsemiş ve sahiplenmiş olabilirler. Son olarak araştırmadan elde edilen bu sonuçların; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kişisel özellikleri, buldukları ortam ve yaşantılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı da düşünülebilir.

#### **4.1. Öneriler**

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkılarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

##### **4.1.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1) Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre; öğretmenlerin sergiledikleri eğitimde bencillik davranışları paylaşım boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler” ifadesi olmuştur. Bu durum için çalışanların davranışlarının değiştirilebilmesi konusunda, okul müdürleri örgüt için daha fazla çaba harcayan bir öğretmeni, görüş ve davranışlarıyla sözlü olarak ödüllendirebilir. Acil durum içerisine giren bir öğretmenin öğrencileriyle ilgilenen başka bir öğretmene, toplantı esnasında diğer arkadaşlarının yanında sözlü teşekkür etmek, onu takdir etmek, övgüyle söz etmek, kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak öğretmenin performansını artırmakla birlikte, diğer öğretmenleri de motive edebilir.

2) Araştırmada, hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin algılarına göre, boyutlar arasında yararcılık boyutunun puan ortalaması yüksek çıkmıştır. Eğitim kurumlarının etkililiğinin ve verimliliğinin iyileştirilmesi noktasında atılacak adımlar birden fazla aşamadan oluşabilmektedir. Eğitim kurumlarının hem çalışanın istihdamı hem de hizmet içi eğitimler ve işe uyumlaştırma faaliyetlerinde, yalnızca işin gerekliliği olan teknik beceri ve bilgilerin öğretmenlere aktarılması yeterli olamamaktadır. Bu yüzden, öğretmenlerin hem aday konumundayken hem de istihdam edildikten sonra, mesleki etik davranış düzeylerini belirlemeye yönelik mülakatlara ve psikoteknik testlere dâhil edilmeleri, örgüt uyumunu bozacak davranışların, baştan tespit edilmesinde etkili olabilir.

3) Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin bakış açısıyla öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme kaynaklarını meslektaşlarıyla paylaşmak istemedikleri

ve bunu davranışları ile yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Çalışan bireylerin bencillik davranışlarının altında yatan sorunların tespit edilmesi, bu sorunların çözümünde yalnız bırakılmaması gerekmektedir. Çalışan bireyler arasındaki rekabet, karşılaştırma yapılması, olumsuz tavır sergileme eğiliminde, dış çevre unsurlarına karşı öğretmenlerin korunmasına ve örgüt içi çatışmaların sakinleştirilmesine yönelik olarak, eğitim örgütlerinde davranış bilimci ya da psikologlar, çeşitli seminerler verebilirler. Bu sağlanamıyorsa da, okul yöneticisinin, bu tarz konulara yönelik eğitim almış olması problemlerin çözümünde etkin rol oynayabilir.

4) Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin eğitimde bencillik algı düzeyinin genel ortalamasının “çok kişi” derecelendirmesinde olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim örgütlerinde bencillik gibi olumsuz sonuçlara sebep olan etik dışı tutum ve davranışların varlığı, örgütlerin hayatlarını verimli bir şekilde sürdürebilmelerinin önüne çıkan bir engeldir. Eğitim örgütlerinde, eğitimde bencilliğe ilişkin farkındalığı arttırmaya ilişkin eğitimler verilmelidir. Olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilen bencillik davranışının azaltılmasına ilişkin, çalışan bireylerin, örgütün davranış kurallarını benimsemesi ve kişisel çıkarları ile örgütün amaçlarını uyumlaştırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi ve motive edici faktörlerin bu amaçla kullanılması sağlanmalıdır. Meslektaşlar arası ilişkilerde ve yönetsel olarak olumsuz tutum ve davranışlara yol açabilecek davranışların önüne geçilmeli ve söz konusu davranışların doğrudan ya da dolaylı sonuçlarından hem örgütler hem de örgüt üyeleri korunmalıdır.

#### **4.1.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- 1) Bu çalışmanın çalışma evreni değiştirilerek, bölgesel çapta gerçekleştirilip, bulgularının karşılaştırılması ile daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.
- 2) Çalışma, devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, özel okullarda gerçekleştirilerek, sonuçların karşılaştırılması yoluna gidilebilir.
- 3) Çalışmada, öğretmen ve yöneticilerden, nicel yöntemle veri toplama yoluna gidilmiştir. Benzer bir araştırma, nitel veri toplama ya da karma veri toplama yöntemleri kullanılarak yapılabilir. Böylece, ayrıntılı bulgulara ulaşma imkânı sağlanabilir.

4) Bu çalışmada, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin eğitimde bencillik algı düzeyleri ele alınmıştır. Benzer bir araştırma, eğitimde bencillığe ilişkin algı düzeyleri ile farklı bir değişken arasındaki ilişki ele alınarak gerçekleştirilebilir.

5) Araştırma bulgularına göre; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre, lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre; ilkökul kademesinde çalışan öğretmenler, ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenlere göre; ilkökul kademesindeki okul yöneticileri, lise kademesindeki okul yöneticilerine göre; sınıf öğretmenleri meslek dersleri branşına göre; kıdemli öğretmenler kıdemi az öğretmenlere göre; aynı okulda çalışma süresi fazla olan okul yöneticileri, çalışma süresi az olan okul yöneticilerine göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olmakla birlikte, çalıştıkları ortamda daha fazla bencillik durumu gözlemlemişlerdir. Bu değişkenlere göre katılımcıların neden bu şekilde düşündükleri, nitel bir çalışmayla araştırılabilir.

6) Eğitimde bencillik konusu, farklı temalar içerisinde; örgütsel vatandaşlık davranışı, mesleki etik, diğerkâmlık vb. konularının içinde dolaylı olarak işlenmiştir. Bu çalışma eğitim alanlarındaki bencilliği inceleyen araştırmalar içerisinde ilk olma niteliği taşıdığından, eğitim örgütlerinde ortaya çıkan bencillığe ilişkin algı düzeyinin, farklı kurumlar ve örneklemeler ile araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 5. KAYNAKLAR

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel Dışlanma, İşe Yabancılaşma ve Örgütsel Sinizm İlişkisine Yönelik Öğretmen Algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Açıklan, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ağca, Y. (2014). *Liderlik Davranışının Örgütsel Vatandaşlığa ve Alt Boyutlarına Etkisi: Perakende Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aksu, M. B. (2002). *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpar R. (2014). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpaslan, S. ve Kutaniş, R. Ö. (2007). Sanayi ve Bilgi Toplumu Yönetim Metaforlarının Karşılaştırılması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 49-71.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışları ile İlgili Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.
- Ardıç, M. (2019). *Modernite ve Bencillik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arı, R. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aristoteles, N. (1997). *Etik. (Çev. Saffet Babür)*. Ankara: Ayraç Yayıncılık.
- Arslan Hendekci, E. ve Özen, F. (2018). Algılanan Örgütsel Etik İklimin İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarına Etkisi Diyarbakır Merkez İlçeleri Örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 425-450.
- Arslan, S. (2015). Eğitim ve Etik. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish*, 10(7), 111-124.



- Arslan, Ş. (2009, Haziran). İyilik Halkasına Ait Bir Kavram: Diğerkâmlık ve Eğitimi. *Birinci Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Elazığ, 538-546.
- Arslantürk, Z. (2001). *Araştırma Metot ve Teknikleri*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ashkanasy, N. M. & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel Davranış. Halil Can. (Ed)*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Avcı, A. (2015). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Gelişimi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11-26.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, M. (2017). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2010). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. (Ed)*. Yönetimde Yeni Yaklaşımlar İçinde ( 291-316). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkelere Uyma Düzeylerinin Öğrenciler Tarafından Algılanması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 87-96.
- Ayten, A. (2013). *Empati ve Din*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başel, R. (2007). *Özel Öğretim Kurumlarında Karşılaşılan Etik Dışı Davranışlar (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bektaş, Ç. ve Köseoğlu, M. A. (2008). İş Etiği ve İş Etiğinin Yayılım Süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 145-158.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak: Ahlak Düşüncesine Giriş. (Çev. Abdullah Yılmaz)*. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.

- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2014). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirliğinin Yeniden Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Bogosian, R. (2011). *Engaging Organizational Voice: A Phenomenological Study of Employees Lived Experiences of Silence in Work Group Settings*. Doctoral Thesis, The George Washington University.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Örgütlerinde İletişim: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Borkowski, S. C. & Ugras, Y. J. (2004). The Ethical Attitudes of Students as a Function of Age, Sex and Experience. *Journal of Business Ethics*, 11(12), 961-979.
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde Psikolojik Dayanıklılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Özel Okul Örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 172-191.
- Branden, N. (1964). *Counterfeit Individualism*. Ayn Rand, *The Virtue of Selfishness*. New York: New American Library. <https://www.worldcat.org/title/virtue-of-selfishness-a-new-concept-of-egoism/oclc/183461> adresinden 21.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Brickell, K. & Chant, S. (2010). The Unbearable Heaviness of Being; Reflections on Female Altruism in Cambodia, Philippines, The Gambia and Costa Rica. *Progress in Development Studies*, 10 (2), 145-159.
- Bulaç, A. (*Sosyoloji Sözlüğü*). <http://sosyolojisi.com/bireycilik/516.html> adresinden 08.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bulgan, E. (2012). *Yönetimde Başarı ve Liderlik*. [www.tid.web.tr/ortak\\_icerik/tid.web/151/17-%20erkan%20bulgan.pdf](http://www.tid.web.tr/ortak_icerik/tid.web/151/17-%20erkan%20bulgan.pdf), adresinden 15. 12. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büte, M. (2011). Algılanan Örgüt İkliminin Etik Olmayan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (2), 103-122.

- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Callinicos, A. (2004). *Toplum Kuramı; Tarihsel Bir Bakış*. (Çev. Yasemin Tezgiden). İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2018). *Ayn Rand'ın Rasyonel Bencillik Ahlakı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Certel, H. (2011). Din İstismarı Üzerine. *Journal of Islamic Research* 22 (1), 1-11.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe Giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Coulter, I. D., Wilkes, M., & Der-Martirosian, C. (2007). Altruism revisited: A Comparison of Medical, Law and Business Students Altruistic Attitudes. *Medical Education*, 41, 341-345.
- Covey, S. R. (2012). *İlke Merkezli Liderlik*. (Çev. Çulpan Erhan). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Cranston, N. C. (2002). School-Based Management, Leaders and Leadership: Change and Challenges for Principal. *International Studies in Educational Administration*, 30(1), 2-12.
- Cropanzano, R., Dasborough, M. T. & Weiss, H. M. (2017). Affective Events and The Development of Leader-Member Exchange. *Academy of Management Review* 42(2), 233-258.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağrıncı, M. (1988). *Cimrilik*. İstanbul: Diyanet İslâm Ansiklopedisi.
- Çakır, F. (2000). *Sosyal Bilimlerde İstatistik*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Saygıya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (27), 405-432.

- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2019). Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Social Sciences Research Journal*, 8 (3), 156-168.
- Çalışır, G. ve Banger, G. (2011, Ekim). KOBİ'lerde Verimliliği Artırma Yolunda Atılan Bir Adım: Sosyal Sermaye. 7. *KOBİ'ler ve Verimlilik Kongresi Bildiriler Kitabı*. İstanbul, 189- 209.
- Çaplı, O. (1992). *İnsanın İç Dünyası*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, F. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Açıklanmasında Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Kişilik ve Örgüt Kültürünün Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü Ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(23), 74-84.
- Çetinkaya, A. N. ve Gülmez, T. S. (2002). *Okul Gelişim Modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Çimili Gök, E. B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algularının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çoloğlu, A.(2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları, Etik Davranışları Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Dawkins, R. (2007). *Gen Bencildir. (Çev. Asuman Müftüoğlu)*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- De Vries, D. & Vardi, Y. (2001) The Bank Shares Regulation Affair and Illegality in Israeli Society: A Theoretical Perspective of Unethical Managerial Behaviour. *Israel Affairs*, 8 (1), 226-252.

- Demir, Ö. (2003). *İktisat ve Ahlak*. İstanbul: Liberte Yayıncılık.
- Demirel, Ö. G. (2012). *Okul Müdürlerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Müdür Desteğinin Kurumsal Vatandaşlık Davranışıyla İlişkisi Ankara İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçmen M. (2010). *Bilgi Yönetimi ve Uygulamaları*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T. ve Cömert, M. (2011). Gevşek Yapılı Sistemler Olarak İlköğretim Okullarında Karar Verme, Liderlik ve Çatışma: Nitel Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 1-29.
- Dubois, D., Rucker, D. D & Galinsky, A. D. (2015). Social Class, Power and Selfishness: When and Why Upper and Lower Class Individuals Behave Unethically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 1-16.
- Duran, K. (2014). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durgun, M. (2017). *Örgütsel İletişimde Benmerkezcilik ve Benlik*. <http://www.yonetselzihin.com/orgutsel-iletisim-ve-bilgi-sistemleri/orgutsel-iletisimde-benmerkezcilik-ve-benlik/.html> adresinden 09.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Duru, E. (2002). *Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Edwards, M. S. & Greenberg, J. (2010). *What is Insidious Workplace Behavior? In J. Greenberg (Ed.), Insidious Workplace Behavior*, 309-354. NewYork: Routledge. [https://books.google.com.tr/books?id=7wMVCgAAQBAJ&p&dq=Edwards,+M.+S.+%26+Greenberg,+J.+\(2010\).+What+is+insidious+workplace+behavior?g=PA192&lpg=PA192](https://books.google.com.tr/books?id=7wMVCgAAQBAJ&p&dq=Edwards,+M.+S.+%26+Greenberg,+J.+(2010).+What+is+insidious+workplace+behavior?g=PA192&lpg=PA192)Adresinden 11.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflict to Prosocial Behavior. *Child Development*, 50, 356-363.

- Erdem, A. ve Şimşek, S. (2013). Eğitim Yönetimi Etiği ve Eğitim Yönetiminde Etik Liderliğin Kritiği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10, 1-15.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erk Ulaş, S. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayını.
- Ersoy, E. (2014). *Ayn Rand'ın Siyaset Felsefesinde Etik Egoizmin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erturhan, H. (2011). *İş Etiği ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Eryontuk, A. T. (2014). *Bireysellik Asla Egoistlik Değildir*. <https://indigodergisi.com/2014/08/bireysellik-asla-egoistlik-degildir/> adresinden 08.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Etzioni, H. (1993). *The Elite Connection*. London: Polity Press.
- Farh, J. L. & Earley, C.P. (1997). Impetus for Action: A Cultural Analysis of Justice and Organizational Citizenship Behavior in Chinese Society, *Administrative Science Quarterly*, 42(3), 421-444.
- Fay, B. (2001). *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi*. (Çev. İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- Feldman, F. (2012). *Etik Nedir?* (Çev. F. Burak Aydar). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Fişek, K. (2005). *Yönetim*. Ankara: Paragraf Yayınevi.
- Flores, R.W., Antonsen, E. and Ekstedt, M. (2014). Information Security Knowledge Sharing in Organizations: Investigating the Effect of Behavioral Information Security Governance and National Culture. *Computers & Security*, 43, 90-110.

- Flynn, S. V., & Black, L. L. (2011). An Emergent Theory of Altruism and Self-Interest. *Journal of Counseling & Development*, 89, 459-469.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate. Research in Education (8th edition)*. New York: McGraw-Hill. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1046940](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1046940) adresinden 18.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Fromm, E. (1982). *Kendini Savunan İnsan: Ahlâk Felsefesinin Psikolojisine İlişkin Bir Araştırma*. (Çev. Necla Arat). İstanbul: Say Yayıncılık.
- Fromm, E. (1995). *Erdem ve Mutluluk: Ahlâk Psikolojisi Üzerine Bir İnceleme*. (Çev. Ayda Yörükân). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- George, J. M. & Brief, A.P. (1992). Feeling Good-Doing Good: A Conceptual Analysis of the Mood at Work-Organizational Spontaneity Relationship. *Psychological Bulletin*, 112 (2), 310-329.
- Gezgin, A. G. (2003). *Kuran'da Sevgi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Gökmen, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Bu Davranışların Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökyer, N. ve Türkoğlu, İ. (2018). Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 43, 317-340.
- Gül, A. (2010). *Benlik Düzenleme Odakları, Otantiklik ve İlişkisel/Özerk Benlik Ketlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gül, H. (2006). Etik Dışı Davranışlar ve Ussallaştırılması: Devlet Hastanelerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (9), 65-79.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 53-56.

- Gürsel, M. (2006). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2016). Kuşakların Ahlâkî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg'in Ahlâkî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25, 97-117.
- Hair J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. 2nd edition, Thousand Oaks: Sage. <http://www.pls-sem.com/> adresinden 28.12.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Hammond, M. (2005). *Next Steps in Teaching: A Guide to Starting Your Career in The Secondary School*. London & New York: Routledge.
- Hatiboğlu, M. S. (2000). İstismar. *İslâmiyât 3 Aylık Araştırma Dergisi*, 3 (3), 139-146.
- Hazlitt, H. (2006). *Ahlâkın Temelleri*. (Çev. Mehmet Aydın, Recep Tapramaz). Ankara: Liberte Yayıncılık.
- Helvacı, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri. *Eitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*, 2 (1), 391-410.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. K. (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Huang, Q. & Davison, R. (2008, Temmuz). Bir Çin Bankasında Bireysel Düzeyde Bilgi Paylaşımı Engelleri. *PACIS 2008 Bildirileri*. Suzhou, Çin.
- Jones, C. (2005). Character Virtue and Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(2), 139–151.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kant, I. (2003). *Ethica*. (Çev. Oğuz Özügül). İstanbul: Pencere Yayınları.
- Kantarcioğlu, J. (2016). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ermeni Azınlık Okulları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Kaplan, Ç. (2009). Kamu Yönetiminde Etik ve Kamu Çalışanlarının Etik Kavramını Algılayışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 343-355.
- Karaca, F. (2007). *Dinî Gelişim Teorileri*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Karacoşkun, (2012). *Din Psikolojisi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2004). *Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı. Yüksel Özden (Ed)*. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (1-39). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kasapoğlu, A. (2010). *Kur'ân Psikoloji Atlası*. Malatya: Kendini Bilmek Yayınları.
- Katip, M. (2019). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Katz, D. & Kahn, R. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Kayıkçı, K. (1999). Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (20), 577-595.
- Kazancıoğlu, A. (1998). *Üstün Yaşamak*. İstanbul: Ahmet Kazancıoğlu Fazilet ve Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Kentsu, J. (2007). *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Etik Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kepenekci, Y. ve Nayır, F. K. (2014). Okul İklimini İnsan Haklarına Duyarlılık Boyutunda Sorgulama: Liseler Üzerine Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-16.
- Kesikoğlu, Ş. (2016). *Felsefede Bencillik Kavramı ve Sosyal Darwinizm Eleştirisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kıral, E. ve Ödemiş Keleş, N. (2019). *Öğretim Elemanlarının Kıskançlığa İlişkin Algıları*. Eğitim Araştırmaları Educational Research Uluslararası Bölümlü Kitap,68-100.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical Notes for Clinical Researchers: Assessing Normal Distribution Using Skewness and Kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52–54.
- Klonsky, M. F. (2010). *Discussing Undiscussables: Exercising Adaptive Leadership*. Doctoral Thesis, Fielding Graduate University, Santa Barbara.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Koçiyit, S. (2014). *İnsan Davranışları ve Kişilik Tipleri*. [https://www.academia.edu/8638589/%C4%B0nsan\\_Davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1\\_ve\\_Ki%C5%9Filik\\_Tipler](https://www.academia.edu/8638589/%C4%B0nsan_Davran%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1_ve_Ki%C5%9Filik_Tipler) adresinden 25.05.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kolthoff, E. W. (2012. April). The Quest for Catalysts of Corruption and Other Organizational Misbehavior. *13th International Winelands Conference*, Stellenbosch, 1-18.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 6(3), 341-371.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kurgun, O. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lodewijkx, H. F. M. (2008). *The norm of reciprocity*. *International Encyclopedia of The Social Sciences*, 2nd Edition, 107-109. [https://www.researchgate.net/publication/257940824\\_The\\_norm\\_of\\_reciprocity](https://www.researchgate.net/publication/257940824_The_norm_of_reciprocity) adresinden 12.10.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Machiavelli, N. (2003). *Discourses*. (Çev. Leslie J. Walker). London: Penguin Books.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Memduhoğlu, H. B. (2010). *Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. (Ed). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar İçinde (1-27)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mısırdalı, F. (2006). *Örgüt İçi Bilgi Paylaşımında Sosyal Sermayenin Etkisi: Kütahya Porselen AŞ'de Bir Uygulama*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Monroe, K. R. (1994). A Fat Lady in a Corset: Altruism and Social Theory. *American Journal of Political Science*, 38 (4), 861-893.
- Mullins, L. J. (2006). *Essentials of Organisational Behaviour*. Pearson Educated Ltd. Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM 20 2JE: England.
- Nartgün, S. Ş. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- NASSP National Association of Secondary School Principals, (2013). *Position Statement: Ethics for School Leaders*. Retrieved from. <https://www.nassp.org/policy-advocacy-center/nassp-position-statements/ethicsfor-school-leaders/> adresinden 18.01.2020 tarihinde sayfasından edinilmiştir.
- Nietzsche, F. (1997). *Sabahın Gizeminden Doğanlar. (Çev. Kenan Sarılioğlu)*. Ankara: Opus Yayıncılık.
- Nietzsche, F. (2010). *Güç İstenci. (Çev. Nilüfer Epçeli)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Obuz, Ü. (2009). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Okumuş, E. (2005). *Gösterişçi Dindarlık*. İstanbul: Ark Kitapları.
- Onatır, M. (2008). *Öğretmenlerde Özgecilik ile Değer Tercihleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Onsekizoğlu, N. (2004). *Kelam İlmi Açısından Egoizm*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Önal, N. E. (2018), Burjuvazinin “İnsan Bencildir” Tezinin Eleştirisine Doğru. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, (3), 212-225
- Özalp, İ. (2010). *İşletme Yönetimi*. Ankara: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özbay, A. (2018). *Kur'an-ı Kerim'e Göre Sebep ve Sonuçlarıyla Bencillik ve Diğerkâmlık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, M. Ç. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özdemir, Y. (2005). *Kariyer Devreleri ile Örgütsel Vatandaşlık Eğilimi Arasındaki İlişki: Sakarya Üniversitesi İİBF Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgan, H. ve Bozbayındır, F. ( 2011). Okullarda Adil Olmayan Davranışlar ve Etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Özkalp, E. ve Kirel Ç. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ekin Basım Yayın.
- Özkan, H.H., ve Çelikten, M. (2018). Öğretmenlik Meslek Eğitimi İle İlgili Etik Olmayan Durumlar. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(2), 76-85.
- Özkan, S. (2006). *Schopenhauer: Paradokslar Üzerinde Raks*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özsalmanlı, A. Y., ve Pank, Ç. (2013). Kamu Yönetiminde Etik Açısından Algılama Yönetimi ve Önemi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 47-61.
- Pehlivan Aydın, İ. (2002). *Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2005, Kasım). Ticaret ve Turizm Meslek Dersi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Algılamaları. *II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*. Sakarya, 71-85.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışları ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışlara Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.

- Pierce, J. R. & Aguinis, H. (2015). Detrimental Citizenship Behavior: A Multilevel Framework of Antecedents and Consequences. *Management and Organization Review*, 11 (1), 69 – 99.
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş. (Çev. Tamer Geniş)*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Podsakoff, P . M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B. & Bachrach, D. G. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Alguları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rachlin, H. (2002). Altruism and Selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25, 239–296.
- Ramesh, V. (2014). Organizational Citizenship Behaviours: A Critical Review of The Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *International Journal of Business and Administration Research Review*, 3(6), 176-182.
- Rand, A. (2013). *Bencilliğin Erdemi. (Çev. Sinan Çetin)*. İstanbul: Plato Film Yayınları.
- Riege, A, (2005). Three-Dozen Knowledge-Sharing Barriers Managers Must Consider. *Journal of Knowledge Management*, 9 (3), 18- 35.
- Saavedra, A. R., & Opfer, D. (2012). *Teaching And Learning 21st Century Skills: Lesson From Learning Sciences. RAND Corporation*. [https://www.rand.org/pubs/external\\_publications/EP51105.html](https://www.rand.org/pubs/external_publications/EP51105.html) adresinden 19.12. 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Sakız, G. (2017). Perceived Teacher Affective Support in Relation to Emotional and Motivational Variables in Elementary School Science Classrooms in Turkey. *Research in Science & Technological Education*, 35, 108-129.
- Sarıkaya, B. (2011). *Bilgi Paylaşımı: Kahramanmaraş'ta Bir Alan Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Saylı, H. (2008). Geleneksel Yönetim Paradigmasının Sınırlayıcı Alanlarına Karşı Post Modern Yönetim Paradigmasının Geliştirici Alanları. Afyon Kocatepe Üniversitesi *İ.İ.B.F. Dergisi*. 2 (10), 181-200.
- Schnake, M. E. & Dumler, M. P. (2003). Levels of Measurement and Analysis Issues in Organizational Citizenship Behaviour Research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 283–301.
- Smith, A. (2004). *Ulusların Zenginliği*. (Çev. Ayşe Yunus, Mehmet Bakırcı). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Smith, E.E., Nolen-Hooksema, S., Fredrickson, B.L. & Loftus, G.F. (2012). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Stirner, M. (2013). *Biricik ve Mülkiyeti*. (Çev. Selma Türkis Noyan). İstanbul: Kaos Yayınları.
- Şen, A. (2016) Eğitim ile Bencillik Arasındaki İlişki: Dumlupınar Üniversitesi Örneği. Eğitim ile Bencillik Arasındaki İlişki: Dumlupınar Üniversitesi Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1892-1904.
- Şimşek, S. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Kitapyurdu Yayınları.
- Şişman M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi. Yüksel Özden (Ed)*. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı İçinde (99-145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. *International Journal of Social Science*, 25, 139-156.
- Tanrıku, B. (2008). *Egoizm in Party Time and Kozalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Tanrıoğen, A. (2014). *Büyük Örgütlerle Demokrasi Bir Arada Olamaz!* <http://www.trkamu.com/buyuk-orgutlerle-demokrasi-bir-arada-olamaz-50yy.htm> adresinden 18.01.2020 tarihinde sayfasından edinilmiştir.

- Tanyol, C. (1998). *Schopenhauer'da Ahlâk Felsefesi*. İstanbul: Gendaş Anonim Şirketi Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2006). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2013). *Güzel İnsan Modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK (2019). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 12.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Temiz, Y. (2001). *Öğretmenlik Eğitim Aydınlanma*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Terhart, E. (1998). Formalised Codes of Ethics for Teachers: Between Professional Autonomy And Administrative Control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, 21, 84-106.
- Thompson, B.A. & Kritsonis, W.A. (2009). Ayn Rand: Effective Educational Leadership Traits Compared to Selfishness. *National Journal For Publishing And Mentoring Doctoral Research*, 6(1), 1-8.
- Tolstoy, (1994). *Lev Nikolayeviç, Hayat Üzerine Düşünceler*. (Çev. Ahmet Mithat Rifatof). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Topçu, N. (1998). *İradenin Dâvası Devlet ve Demokrasi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). Psikanaliz Kuramı ve Özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 275-285.
- Uğurlu, C. T. (2010). Öğretmenlerin Eğitim Müfettişlerinin Etik Davranışlarına İlişkin Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66– 78.
- Uysal Arpaguş, A. (2011). *Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Vardi Y. & Weitz E. (2004). *Misbehavior in Organizations: Theory, Research and Management*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781410609052> adresinden 26.12.2019 tarihinde edinilmiştir.

- Vardi Y. & Wiener Y. (1996). Misbehavior in Organizations: A Motivational Framework. *Organization Science*, 7(2), 151-165.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Events Theory: A Theoretical Discussion of The Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Whillans, A. V., Caruso, E. M. & Dunn, E. W. (2017). Both Selfishness and Selflessness Start with The Self: How Wealth Shapes Responses to Charitable Appeals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 70, 242-250.
- Wikhamn, W. & Hall, A. T. (2012). Social Exchange in a Swedish Work Environment. *International Journal of Business and Social Science*, 3(23), 56-64.
- Yıldızlı, C. (2011). *Increasing Chances Of Survival For Malware Using Theory Of Natural Selection And The Selfish Gene*. *Computer Science and Engineering*, Master's Thesis, Sabancı University.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir İşletmede Yapılan Görgül Çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.



## 6.EKLER

### Ek 1- Eğitimde Bencillik Ölçeği

Değerli Katılımcı;

Aşağıda, öğretmenlerin okuldaki davranışlarına ilişkin çeşitli ifadeler yer almaktadır. Sizden, birlikte görev yaptığımız öğretmenlerin davranışlarını düşünerek okuldaki öğretmenlerin ne kadarının bu özelliklere karşılık geldiğini, ölçekte size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir. Her maddenin başında "okulundaki öğretmenler" ortak ifadesi yer almaktadır. Dolduracağınız formdaki veriler sadece tez çalışmasında kullanılacak olup; başka bir kurum, kişi veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan sağlıklı sonuçlar almak için hiçbir maddeyi atlamadan, tüm maddelerle ilgili samimi fikirlerinizi belirtmeniz önemlidir. Katılımınız, yardımlarınız ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL  
ADÜ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
bilgen.kiral@adu.edu.tr

Naciye ÇALIŞICI ÇELİK  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
naciye.celik@adu.edu.tr

#### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Medeni Durum: Evli ( ) Bekâr ( )
3. Eğitim Durumu: Ön lisans ( ) Lisans ( ) Lisans Üstü ( )
4. Çalıştığınız Okul Kademesi: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )
5. Okuldaki Göreviniz: Öğretmen ( ) Müdür ( ) Müdür Yardımcısı ( )
6. Mesleki Kadem: .....
7. Aynı Okuldaki Çalışma Süresi: .....
8. Branşınız: .....

#### BÖLÜM II EĞİTİMDE BENCİLLİK ÖLÇEĞİ

S O R U N O	İFADELER					
		Çok Fazla Kişi (5)	Çok Kişi (4)	Az Kişi (3)	Çok Az Kişi (2)	Hiç Kimse (1)
	Okulundaki öğretmenler;					
1	Başarılarını artırmak için kullandığı yöntem ve teknikleri gizlerler.					
2	Branşlarıyla ilgili önemli bilgi kaynaklarını (kitap, slayt, eğitim videosu vb.) meslektaşlarıyla paylaşmazlar.					
3	Kendi zamanlarından çalmamak için başkalarına yardım etmek istemezler.					
4	Öğrenme etkinlikleri için tek olan eğitim ortamlarını (laboratuvar, kütüphane vb.) sadece kendileri kullanmak isterler.					
5	Sahip oldukları, materyal ve teçhizatları (bilgisayar, yazıcı vb. ) başkalarıyla paylaşmazlar.					
6	Başka bir öğretmenin acil işi çıktığında; onun öğrencileriyle ilgilenmek istemezler.					
7	Branşlarıyla ilgili bilgileri paylaştıklarında kendilerinin, diğer öğretmenlerden bilgi ve birikim olarak daha yetersiz kalacaklarını düşünürler.					
8	Ölçme ve değerlendirme kaynaklarını (sınav sorusu, kazanım değerlendirme, performans ölçme testi vb.) meslektaşlarıyla paylaşmak istemezler.					
9	Okulda karşılıklı fayda sağladığı kişileri daha çok önemserler.					
10	Kendilerine yarar sağlayacak grup çalışmalarında yer alırlar.					
11	Ders programlarının daha çok kendi istekleri doğrultusunda ayarlanması için ısrar ederler.					
12	Gözde öğretmen olmak için mesai arkadaşlarına zarar vermekten çekinmezler.					
13	Haksızlığa uğrayan kendileri değilse sessiz kalmayı tercih ederler.					
14	Alınan kararları kendi çıkarları doğrultusunda değiştirme eğilimindedirler.					

## Ek 2- Araştırma İzin Yazıları



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-18165168  
Konu : Naciye ÇALIŞICI ÇELİK'in  
Araştırma İzni Hk.

26.09.2019

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 17.07.2019 tarih ve E-12297 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL'ın danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Naciye ÇALIŞICI ÇELİK, tarafından "*Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Eğitimde Bencillik Düzeyi*" konulu tez çalışması kapsamında, Aydın İli Efeler İlçesi

anket yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet HÜNÜK  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ekler:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı ile Aynıdır  
26/09/2019  
Şevki AKTAŞ  
V.H.K.

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için:A.ÇERÇİ-Şef
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
E-posta : yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0b32-a6ea-384c-8180-6283 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 2'nin Devamı



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.18090713  
Konu : Naciye ÇALIŞICI ÇELİK'in  
Araştırma İzni Hk.

25/09/2019

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi.  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün 17.07.2019 tarih ve 12297 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL'ın danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Naciye ÇALIŞICI ÇELİK, tarafından "*Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Öğretmenlerin Eğitimde Bencillik Düzeyi*" konulu tez çalışması kapsamında,

Lisesinde anket yapma isteği, Milli Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; **çalışmanın 2019-2020 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde ve denetiminde uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet HÜNÜK  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki: İlgi (b) yazı ve ekleri

OLUR  
25/09/2019

Yücel GEMİCİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
e-posta: yuksekogretimyurddisi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a2a3-8464-3b84-96d1-f155 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3 – Orijinallik Raporu

## ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN EĞİTİMDE BENCİLLİK DÜZEYİ

### ORJİNALLİK RAPORU

%5

BENZERLİK ENDEKSİ

%3

İNTERNET  
KAYNAKLARI

%1

YAYINLAR

%5

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to Bilkent University

Öğrenci Ödevi

%1

2

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

%1

3

Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Öğrenci Ödevi

%1

4

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University

Öğrenci Ödevi

<%1

5

Submitted to The Scientific & Technological  
Research Council of Turkey (TUBITAK)

Öğrenci Ödevi

<%1

6

library.cu.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%1

7

Submitted to Gazi University

Öğrenci Ödevi

<%1

8

Submitted to European University of Lefke

Öğrenci Ödevi

<%1

*BN* *SR*

# ÖZGEÇMİŞ

## Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Naciye ÇALIŞICI ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi : Afyonkarahisar / 21.08.1984

## Eğitim Durumu

Önlisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi-Sağlık Kurumları İşletmeciliği

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi-İşletme Bölümü

: ADÜ-Eğitim Fakültesi-Sınıf Öğretmenliği

Lisansüstü Öğrenimi : ADÜ-Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans

: ADÜ-Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans (Eylül 2018-Halen)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

## İş Deneyimi

İdari Personel : (Ağustos 2009 – Halen ) ADÜ-Fen Bilimleri Enstitüsü

## Makaleler

**Hakemli,** Çalışıcı-Çelik, N. ve Kırıl, B. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Saygıya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. *Turkish Studies Educational Sciences.*

**Hakemli,** Çalışıcı-Çelik, N. ve Kırıl, B. (2019). Eğitimde Bencillik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi.*

## Bildiriler

**Uluslararası Özet Bildiri,** Çalışıcı-Çelik, N. ve Kırıl, B. (Eylül, 2018). Öğretmenlik Mesleğine Saygıya İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. *2nd International Education Research and Teacher Education Congress.*

**Uluslararası Özet Bildiri,** Çalışıcı-Çelik, N. ve Kırıl, B. (Kasım, 2019). Öğretmen Güçlendirme Stratejilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Uluslararası X. Eğitim Yönetimi Forumunda (EYFOR-X).*

## İletişim

E-Posta Adresi : naciye.celik@adu.edu.tr